

Urheilulukiossa opiskelevien nuorten itsekontrolli ja opiskeluun liittyvä hyvinvointi

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Kasvatustieteiden osasto
Pro gradu -tutkielma
Yleinen ja aikuiskasvatustie
Tammikuu 2019
Ilari Äijälä

Ohjaajat: Markku Niemivirta ja
Heta Tuominen



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustiede		Laitos - Institution - Department Kasvatustieteiden osasto	
Tekijä - Författare - Author Ilari Äijälä			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Urheilulukiossa opiskelevien nuorten itsekontrolli ja opiskeluun liittyvä hyvinvointi			
Oppiaine - Läroämne - Subject Yleinen ja aikuiskasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Markku Niemivirta ja Heta Tuominen		Aika - Datum - Month and year Tammikuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 65 s.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>Tavoitteet. Tutkielman tavoitteena oli tutkia urheilulukiossa opiskelevien nuorten itsekontrollia ja opiskeluun liittyvää hyvinvointia sekä näiden yhteyksiä. Tutkimuksessa tarkasteltiin urheilulukiolaisten itsekontrollin ja hyvinvoinnin ulottuvuuksia sekä sitä, miten tytöt ja pojat sekä toisaalta yleislinjalla ja urheilulinjalla opiskelevat eroavat itsekontrollin ja hyvinvoinnin suhteen. Lisäksi tutkittiin sitä, mitkä itsekontrollin ulottuvuudet selittävät parhaiten opiskelijoiden kokemaa opiskelu-uupumusta ja opiskeluintoa. Itsekontrolli nähdään yksilölle ominaisena kapasiteettina säädellä omaa käyttäytymistä, välittömiä impulsseja ja ajatuksia. Opiskeluun liittyvä hyvinvointi koostuu tässä tutkimuksessa opiskelu-uupumuksesta ja opiskeluinnosta. Opiskelu-uupumusta ilmentävät uupumusasteinen väsymys, kyynisyys opiskelua kohtaan ja riittämättömyyden tunne opiskelijana. Itsekontrollin ja hyvinvoinnin yhteyksiä on tutkittu kansainvälisesti paljon, mutta Suomessa itsekontrolliin liittyvää tutkimusta on vain vähän.</p> <p>Menetelmät. Tutkimuksen aineisto ($N = 424$) kerättiin kymmenestä eri urheilulukioista ja kahdesta urheilupainotteisesta lukiosta ympäri Suomea. Opiskelijat täyttivät itsearviointilomakkeen, joka sisälsi muun muassa itsekontrollia, hyvinvointia, opiskelua ja urheilua koskevia kysymyksiä. Tutkimusta varten suomennettiin kansainvälisesti paljon käytetty lyhyt itsekontrollimittari (BSCS-mittari). Itsekontrollin ja hyvinvoinnin ulottuvuuksien tarkastelussa hyödynnettiin eksploratiivisia faktorianalyseja. T-testien avulla tarkasteltiin eroavatko tytöt ja pojat sekä urheilulinjalla ja yleislinjalla opiskelevat itsekontrolli- ja hyvinvointimuuttujien suhteen. Hyvinvointia selittäviä tekijöitä tutkittiin regressioanalyysillä.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset. Aineistosta löytyi kahden tyypillisen itsekontrolliulottuvuuden, itsekurin ja impulsiivisuuden lisäksi myös kolmas faktori, saamattomuus. Tulosten perusteella itsekontrolli ei ole pelkästään itsensä hallintaa ja välittömien impulssien hillitsemistä, vaan sillä on myös tavoitteita aikaansaavuttava ulottuvuus. Tytöt raportoivat matalampaa itsekuria ja korkeampaa uupumusasteista väsymystä kuin pojat. Urheilulinjalla opiskelevat kokivat yleislinjalaisia vähemmän saamattomuutta ja opiskeluun liittyvää kyynisyyttä. Muissa itsekontrollin ja hyvinvoinnin ulottuvuuksissa ei ollut sukupuolen tai opiskelulinjan perusteella tilastollisesti merkitseviä eroja. Itsekontrollin ulottuvuuksista saamattomuus opiskelussa selitti parhaiten lukio-opiskelijan kokemaa uupumusasteista väsymystä ja vähäinen saamattomuus taas opiskeluintoa. Tulosten perusteella urheilulinjalla opiskelu ei aiheuta yleislinjalla opiskelua enempää uupumusta ainakaan lukion kahden ensimmäisen vuoden aikana. Tuloksia voidaan hyödyntää lukiolaisten opinto-ohjauksen suunnittelussa ja opiskelu-uupumuksen ennaltaehkäisyssä.</p>			
Avainsanat - Nyckelord - Keywords Itsekontrolli, hyvinvointi, opiskelu-uupumus, opiskeluinto, kaksoisura			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		ethesis.helsinki.fi	
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Faculty of Educational Sciences		Laitos - Institution - Department Department of Education	
Tekijä - Författare - Author Ilari Äijälä			
Työn nimi - Arbetets titel - Title Upper secondary sport school students' self-control and academic well-being			
Oppiaine - Läroämne - Subject General and Adult Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Markku Niemivirta and Heta Tuominen		Aika - Datum - Month and year January 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 65 pp.
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p><i>Aims.</i> The aim of this study was to examine students' self-control and academic well-being in the context of Finnish upper secondary sport schools. Self-control and well-being factors were identified and differences between girls and boys, and between general and sports program students in self-control and well-being were examined. One aim was also to study how self-control factors predict school burnout and school engagement. Self-control refers to individual capacity to regulate immediate responses, behaviors and thoughts. Academic well-being consists of school burnout and school engagement. School burnout is conceptualized as exhaustion, cynical attitudes and sense of inadequacy as a student. The connection between self-control and well-being is internationally well studied, but self-control has been studied less in Finland. This study provides deeper understanding regarding upper secondary school students' self-control and academic well-being in a specific Finnish context.</p> <p><i>Methods.</i> The participants were 424 general upper secondary school students from 12 sport-oriented schools around Finland. Students filled in a questionnaire, which consisted of questions about self-control, well-being, studying and sports. Widely used Brief Self-Control Scale was translated into Finnish. Self-control and well-being factors were validated by exploratory factor analysis. T-tests were used to identify differences in self-control and well-being by gender and study program. The effects of self-control variables on the well-being dimensions were examined by means of regression analyses.</p> <p><i>Results.</i> Three different dimensions of self-control were found: self-discipline, impulsivity and indolence. Results indicate that self-control is not merely inhibiting impulses, but self-control involves also an initiatory dimension. Girls reported less self-discipline but more exhaustion than boys. The results show that sports program students express less indolence and cynicism than general program students. There were no significant differences in the other self-control and well-being variables by gender or program. From self-control dimensions, indolence was the most prominent predictor of well-being dimensions. The findings indicate that studying in the sports program does not lead to more school-related stress than general studies at least in the first two years of upper secondary studies. These findings could be used by student counselling for the detection and early prevention of school burnout.</p>			
Avainsanat - Nyckelord - Keywords Self-control, academic well-being, school burnout, school engagement, dual career			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		ethesis.helsinki.fi	
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

1. JOHDANTO	1
2. ITSEKONTROLLI	3
2.1 Taipumuksellista vai rajallinen resurssi?	3
2.2 Itsekontrollin mittaaminen	6
2.3 Taustatekijöiden merkitys koettuun itsekontrolliin.....	10
2.4 Itsekontrolli ja hyvinvointi.....	11
3. HYVINVOINTI.....	14
3.1 Hyvinvointi opiskeluympäristössä.....	14
3.1.1 Opiskelu-uupumus.....	15
3.1.2 Opiskeluinto	17
3.1.3 Opiskelu-uupumus ja opiskeluinto lukiolaisilla.....	18
3.2 Hyvinvointi urheiluympäristössä	19
3.3 Urheilijan kaksoisura: kaksi roolia täytettävänä	21
4. TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
5. MENETELMÄT	26
5.1 Tutkimuksen konteksti ja aineisto.....	26
5.2 Mittarit.....	28
5.2.1 Itsekontrolli	28
5.2.2 Hyvinvointi.....	29
5.3 Analyysit	30
6. TULOKSET	33
6.1 Itsekontrollin ja hyvinvoinnin ulottuvuudet.....	33
6.1.1 Itsekontrollimittarin (BSCS) rakenteen tarkastelu	33
6.1.2 Opiskelu-uupumuksen ulottuvuudet.....	34
6.1.3 Opiskeluinnon tarkastelu.....	35
6.1.4 Muodostettujen summamuuttujien tunnusluvut	36
6.2 Sukupuolierot itsekontrollissa ja hyvinvoinnissa.....	37
6.3 Itsekontrollin ja hyvinvoinnin tarkastelu opiskelulinjan mukaan	38
6.4 Hyvinvointia selittävät tekijät	38
7. POHDINTA	42
7.1 Tulosten yhteenveto	42
7.1.1 Urheilulukiossa opiskelevan lukiolaisen itsekontrolli ja hyvinvointi	42
7.1.2 Sukupuolen ja opiskelulinjan yhteys itsekontrolliin ja hyvinvointiin.....	44
7.1.3 Itsekontrolli lukiolaisten opiskelu-uupumuksen ja opiskeluinnon selittäjänä...	45
7.2 Tutkimuksen rajoitukset ja luotettavuus	47
7.3 Mahdollisia jatkotutkimusaiheita	49

8. JOHTOPÄÄTÖKSET	52
LÄHTEET	54

TAULUKOT

Taulukko 1. Itsekontrollimittarin (BSCS) alkuperäiset englanninkieliset osiot.....	10
Taulukko 2. Itsekontrollimittarin (BSCS) faktorirakenne ja kommunaliteetit opiskelijoilla.....	33
Taulukko 3. Opiskelu-uupumusmittarin faktorirakenne ja kommunaliteetit opiskelijoilla.....	35
Taulukko 4. Opiskeluuintomittarin faktorirakenne ja kommunaliteetit opiskelijoilla.....	36
Taulukko 5. Tutkimuksessa ($N = 424$) käytettävien muuttujien keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh), Cronbachin alfat (α) ja muuttujien jakaumien vinous (skewness) ja huipukkuus (kurtosis).....	37
Taulukko 6. Itsekontrollin ja hyvinvoinnin muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat sukupuolittain ja sukupuolierot muuttujissa (t -arvo) sekä efektikoot (Cohenin d)	37
Taulukko 7. Itsekontrollin ja hyvinvoinnin muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat opiskelulinjan mukaan (t -arvo) sekä efektikoot (Cohenin d)	38
Taulukko 8. Opiskelijoiden itsekontrollin ja hyvinvoinnin ulottuvuuksia kuvaavien summamuuttujien väliset korrelaatiot.....	39

KUVIOT

Kuvio 1. Itsekontrollimittarin lyhyen version (BSCS-mittari) faktoriratkaisuja.....	9
Kuvio 2. Uupumusasteista väsymystä selittäneet tekijät, beta-arvot ja mallin selitysosuus.....	40
Kuvio 3. Opiskeluun liittyvää kyynisyyttä selittäneet tekijät, beta-arvot ja mallin selitysosuus.....	40
Kuvio 4. Opiskeluuintoa parhaiten selittäneet tekijät, beta-arvot ja mallin selitysosuus.....	41

1. JOHDANTO

”Pystyn vastustamaan kaikkea muuta, paitsi houkutusta.”

- Oscar Wilde

Oman elämän hallinta on noussut 2010-luvulla yhä tärkeämmäksi selittäväksi tekijäksi yksilön hyvinvoinnin ja menestymisen kannalta. Nyky-yhteiskunta on täynnä erilaisia ärsykeitä, virikkeitä, valintoja ja kilpailua, mikä toisaalta voi antaa intoa ja energiaa, mutta toisaalta voi myös lamaannuttaa, uuvuttaa tai ahdistaa. Nuorille on tarjolla monenlaista opiskelua houkuttelevampaa tekemistä ja esimerkiksi opiskeluun keskittyminen saattaa olla hankalaa, kun nuorten aivot hinkuvat välitöntä mielihyvää. Nuorten poukkoilevaa toimintaa ohjaavat keskenkasvuiset aivot, joiden etuotsalohkossa myllertävät murrosikään kuuluvat sukupuoli- ja stressihormonit (Fuhrmann, Knoll & Blakemore, 2015). Ihmisten aivojen ja toiminnan itsesäätelyn kehittyminen kestää noin 20-25 vuotta, joten voidaan pohtia, minkälaisia valmiuksia lukioikäisellä nuorella ylipäätään on itsekontrolliin.

Pro gradu -tutkielmani käsittelee urheilulukiossa opiskelevan nuoren itsekontrollia ja sen yhteyksiä opiskeluun liittyvään hyvinvointiin. Itsekontrolli on määritelty tutkimuskirjallisuudessa useilla eri tavoilla, mutta tässä tutkimuksessa itsekontrolli nähdään yksilölle ominaisena kapasiteettina säädellä omaa käyttäytymistä, välittömiä impulsseja ja ajatuksia (De Ridder, Lensvelt-Mulders, Finkenauer, Stok & Baumeister, 2012; Tagney, Baumeister & Boone, 2004). Korkea itsekontrolli on useiden tutkimusten mukaan yhteydessä lukuisiin myönteisiin seurauksiin, kuten parempaan ajatusten, tunteiden ja impulssien hallintaan, akateemiseen suoriutumiseen ja psykologiseen sekä sosiaaliseen hyvinvointiin (Baumeister, Bratslavsky, Muraven & Tice, 1998; De Ridder ym., 2012; Tagney ym., 2004). Voidaankin olettaa, että itsekontrollin avulla urheilulukiolainen pystyisi sopeutumaan esimerkiksi urheilun ja opiskelun yhdistämisen aiheuttamiin haasteisiin.

Urheilulukiossa opiskeleva tavoitteellinen urheilijanuorukainen elää todennäköisesti hyvinkin erilaista nuoren elämää kuin tavallinen lukiolainen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on tarkastella lukiolaisten itsekontrollia ja opiskeluun liittyvää hyvinvointia ja erityisesti sitä, miten tytöt ja pojat ja toisaalta yleislinjalla ja urheilulinjalla opiskelevat

eroavat itsekontrollin ja hyvinvoinnin suhteen. Tutkimusten mukaan lukiossa hyvinvointi eriytyy vahvasti esimerkiksi sukupuolen mukaan (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012) ja julkisessa keskustelussa on jopa kiistelty mistä pitäisi olla enemmän huolissaan; lukioikäisten tyttöjen uupumuksesta vai poikien luovuttamisesta opiskelujen suhteen. Nuorten itsekontrollia on Suomessa tutkittu toistaiseksi erittäin vähän ja esimerkiksi itsekontrollin tutkimiseen kehitettyä mittaria ei ole Suomessa juurikaan käytetty. Tässä tutkimuksessa olen kääntänyt kansainvälisesti paljon käytetyn Tagneyn, Baumeisterin ja Boonen (2004) kehittämän lyhyen itsekontrollimittarin (engl. Brief Self-Control Scale, BSCS) suomeksi. Tämän johdosta tutkimukseni antaa arvokasta lisätietoa myös itsekontrollimittarin toimivuudesta suomalaisessa lukiokontekstissa.

Tutkimuksen tavoitteena on siis tutkia lukioikäisten nuorten itsekontrollia ja hyvinvointia urheilulukiossa. Urheilulukiolaiset ovat näitä ilmiöitä tutkittaessa hyvin mielenkiintoinen kohderyhmä, sillä keskittyminen samaan aikaan urheiluun ja opiskeluun saattaa olla lukioaikana erityisen vaativaa ja stressaavaa. Lisääntyneen kilpailun korostaminen ja yhä aikaisempi koulutusvalintojen paine yhdistyy usein urheilulukiossa huippusuoritusten tavoitteluun ja epävarmuuteen tulevaisuudesta. Lukiossa opiskelevia nuoria kohtaan on paineita paitsi vanhemmilta, opettajilta, ystäviltä, ikätovereilta mutta myös sosiaalisesta mediasta. Jatkuva suoriutuminen ja sosiaalisen maailman asettamien normien täyttäminen vaatii varmasti energiaa, mutta toisaalta urheileminen voi antaa energiaa ja lievittää opiskeluun liittyvää stressiä. Usein juuri urheilulukiossa nuori aloittaa ensimmäistä kertaa huippu-urheiluun tähtäävän valmentautumisen ja toisaalta moni nuori myös lopettaa urheilun lukio-opintojen aikana tai niiden päätyttyä.

Pystyykö nuori hallitsemaan opiskelunsa yhtälössä, jossa urheilulla on iso merkitys? Tämän yhtälön selvittäminen on ollut lähtökohtana tälle tutkimukselle. On yleisesti helpompaa ymmärtää, että itsekontrolli ja itsesääätelytaidot vaikuttavat myönteisesti yksilön tavoitteiden saavuttamiseen ja opintomenestykseen, mutta se, että parempi itsekontrolli olisi yhteydessä myös parempaan hyvinvointiin, ei ole ehkä yhtä ilmeistä. Itseäni kiinnostaa urheilun ja opiskelun yhdistämisen aiheuttamat haasteet ja mahdollisuudet myös siksi, että minulla on omaa kokemusta siitä. Opiskelin itse 2000-luvun alussa Mäkelänrinteen urheilulukiossa ja pelasin samaan aikaan jalkapalloa pääsarjatasolla HJK:ssa, joten tiedän hyvin, kuinka vaativaa urheilulukiossa tavoitteellisen urheilun ja opiskelun yhdistäminen voi olla. Toisaalta tiedän, kuinka tavoitteellinen urheilu voi vähentää opiskeluun liittyvää stressiä ja antaa erittäin hyvää vastapainoa opiskelulle.

2. ITSEKONTROLLI

Ihmisen kykyä itsekontrolliin pidetään yleensä yhtenä ihmispsykyen tärkeimmistä ja hyödyllisimmistä ominaisuuksista. Ihmisen voidaan ajatella olevan terveimmillään, kun tällä on optimaalinen yhteys oman minän ja siihen kohdistuvan ulkoisen ympäristön kanssa. Freudin (1930) mukaan ihmisen kyky hallita ja estää epäsoivia impulsseja sekä kyky olla sosiaalinen ja mukautua elämään ryhmässä ovat tekijöitä, jotka erottavat ihmisen eläimistä. Itsekontrollin avulla yksilö pystyy säätelemään käyttäytymistään ja tunteitaan sekä kykenee saavuttamaan pitkän tähtäimen tavoitteita ilman minkäänlaista välitöntä palkintoa tai mielihyvää (Baumeister, Vohs & Tice, 2007). Ilman itsekontrollia eläisimme huomattavasti erilaisemmassa maailmassa. Tutkimusten mukaan yksilöillä on selkeästi eroavaisuuksia kyvyssä ja kapasiteetissa hallita omaa elämää; tunteita, tavoitteisiin pyrkimistä, rahankäyttöä ja elämäntapoja (Tagney ym., 2004). Kuitenkaan itsekontrollin tutkimisessa ei ole ollut yhtä selkeää suuntausta.

2.1 Taipumuksellista vai rajallinen resurssi?

Itsekontrollia on tutkimuskirjallisuudessa lähestytty yleensä kahdesta eri näkökulmasta. Ensimmäisen näkökulman mukaan itsekontrolli voidaan nähdä yksilöllä olevana voimana tai resurssina (engl. state self-control), joka vaihtelee eri tilanteissa ja aikoina. Tämän tutkimussuuntauksen mukaan itsekontrolli ehtyy tai vähenee käytössä (ikään kuin lihas väsyä sitä enemmän, mitä enemmän urheilee), kuten esimerkiksi päätöksenteon jälkeen (Tice, Baumeister, Shmueli & Muraven, 2007). Ihmisen verensokeri- ja glukoositasojen on myös havaittu olevan yhteydessä itsekontrolliin sekä aivojen toimintaan siten, että verensokeriarvojen pitäminen tasaisena on yhteydessä parempaan itsekontrolliin (Baumeister & Vohs, 2007). Itsekontrollin ehtymisteorioiden mukaan ihmisen kyky käyttää itsekontrollia on tietyssä tilanteessa vähäisempi, jos yksilö on juuri hetkeä aiemmin joutunut ponnistelemaan itsensä kanssa, esimerkiksi kieltäytymällä jostain asiasta tai tekemällä jonkun hankalan valinnan erilaisten vaihtoehtojen välillä.

Tutkimuskirjallisuudessa on myös asetettu tämän itsekontrollin ehtymisen ilmiön (engl. ego depletion) olemassaolo ristiriitaiseksi ja kyseisen ilmiön tutkimista on pidetty haasteellisenä (Carter & McCullough, 2014; Inzlicht & Schmeichel, 2012), koska itsekontrollia tutkitaan usein näissä tapauksissa kokeellisten ja manipuloitujen asetelmien avulla (Seibert, May, Fitzgerald & Fincham, 2016).

Tutkimuskirjallisuudessa vallitsevan toisen näkökulman mukaan itsekontrolli on yksilölle taipumuksellista (engl. trait self-control tai dispositional self-control), jolloin itsekontrollia voidaan resurssin sijaan pitää luonteenomaisena piirteenä, joka säilyy suhteellisen muuttumattomana ajan mittaan. Tämän näkemyksen mukaan itsekontrollia ei tulisi nähdä pelkästään rajallisena ja vähenevänä resurssina, vaan itsekontrolli riippuisikin enemmän vaihtelusta yksilön motivaatiossa, tavoitteissa ja tarkkaavuudessa (Inzlicht & Schmeichel, 2012). Taipumuksellista itsekontrollia mitataan yleensä käyttäen erilaisia kyselylomakkeita ja mittareita (Seibert ym., 2016). Willsin ja Dishionin (2004) mukaan itsekontrolli kehittyy lapsuudessa vähitellen ihmisen yksilöllisten ominaisuuksien (esim. temperamentti) ja perheympäristön (mm. sosialisatio) yhteisvaikutuksessa. Yksilöllisten piirteiden näkökulma on ollut suosittu etenkin sellaisissa pitkittäistutkimuksissa, joissa on tutkittu lapsuudenajan itsekontrollin yhteyttä myöhempään hyvinvointiin (ks. Mischel, Ebbesen & Raskoff Zeiss, 1972; Moffitt ym., 2011).

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään enemmän jälkimmäistä näkökulmaa, jonka mukaan itsekontrolli ei ole rajallinen resurssi, vaan yksilölle taipumuksellinen ominaisuus. Itsekontrollia voidaan tällöin pitää kapasiteettina, jonka avulla yksilö muuttaa ja sopeuttaa minää, jotta löytyisi optimaalisempi yhteys minän ja ulkoisen ympäristön välillä (Tagney ym., 2004). Itsekontrollin avulla yksilö pystyy esimerkiksi hallitsemaan omia sisäisiä impulssejaan ja halujaan sekä hillitsemään ei-toivottua käyttäytymistä. Aivotutkimuksessa itsekontrolli paikallistetaan aivojen etuotsalohkoon, jota pidetään eräänlaisena aivojen kontrollikeskuksena, joka säätelee ihmisen käyttäytymistä (Moffitt ym., 2011). Itsekontrollin näkeminen yksilöllisenä ominaisuutena ei kuitenkaan tarkoita sitä, että itsekontrolli olisi pysyvä ja staattinen ominaisuus, vaan se vaihtelee esimerkiksi yksilön motivaation ja tavoitteiden mukaan (Inzlicht & Schmeichel, 2012). Jotkut tutkijat (esim. De Ridder ym., 2012; Hofmann, Luhmann, Fischer, Vohs & Baumeister, 2014) ovat myös hyödyntäneet itsekontrollin määrittelyssä molempia näkökulmia eli tällöin itsekontrolli nähdään sekä resurssina että taipumuksellisenä ominaisuutena. Tämän näkemyksen mukaan yksilöt, joilla on taipumuksellisesti korkea itsekontrolli, ovat kehittäneet itsekontrollia vaativiin tehtäviin erilaisia säännöllisiä rutiineja ja tapoja, jolloin heidän ei tarvitse käyttää ja ehdyttää itsekontrollivarastoja niin paljon kuin sellaiset yksilöt, joilla on lähtökohtaisesti alhainen itsekontrolli.

Useiden tutkimusten mukaan korkealla itsekontrollilla on useita myönteisiä seurauksia esimerkiksi yksilön hyvinvointiin, suoriutumiseen, motivaatioon ja oppimiseen

(Baumeister & Alquist, 2009). Meta-analyysissä (De Ridder ym., 2012), jossa tutkittiin yli sataa aiheeseen liittyvää tutkimusta, nostettiin esiin korkean itsekontrollin myönteistä merkitystä työelämään, koulunkäyntiin, terveyteen ja sosiaalisiin suhteisiin.

Oppimiskontekstissa itsekontrollia pidetään kognitiivisten kykyjen ohella erittäin tärkeänä akateemisen menestyksen selittäjänä (Hofer, Kuhnle, Kilian & Fries, 2012). Alhainen itsekontrolli on taas yhteydessä moneen yksilölliseen ja yhteiskunnalliseen ongelmaan, kuten esimerkiksi lihavuuteen (Tsukayma, Toorney, Faith & Duckworth, 2010), päihteiden käyttöön (Baumeister & Heatherton, 1996), prokrastinaatioon eli opinnoissa viivyttelyyn (Steel, 2007), akateemiseen alisuorittamiseen (Duckworth & Seligman, 2005) sekä impulsiiviseen ostoskäyttäytymiseen (Vohs & Faber, 2007). Gottfredsonin ja Hirschin (1990) itsekontrolliteorian mukaan henkilöt, joilla on alhainen itsekontrolli, eivät pysty vastustamaan välitöntä houkutusta ja syyllistyvät helpommin erityisesti rikolliseen käyttäytymiseen, koska he eivät näe tekojensa myöhempiä ja pitkäaikaisia seurauksia.

Useat tutkijat käyttävät myös itsekontrollin ja itsesäätelyn käsitteitä synonyymeinä (mm. Baumeister & Vohs, 2007; Muraven, Shmueli & Burkley, 2006), mutta tässä tutkimuksessa käsittelen niitä erillisinä käsitteinä. Schmeichel ja Baumeister (2004) sekä Carver (2004) toteavat, että ne tutkijat, jotka tekevät eron itsekontrollin ja itsesäätelyn välillä, pitävät itsekontrollia tietoisena ja tarkoituksellisena itsesäätelyn muotona, kun taas itsesäätelyä pidetään laajempänä mekanismina, joka voi olla joko tietoista tai tiedostamatonta. Erilaisille itsekontrollitutkimuksen teorioille on yhteistä ajatus siitä, että itsekontrollin avulla ihminen pystyy asettamaan jonkin valinnan jonkun toisen valinnan edelle (DeWall, Gilman, Sharif, Carboni & Rice, 2012). Riippumatta siitä, missä kehitysvaiheessa ihminen on – onko se sitten aggressiivisen käytöksen välttäminen pikkulapsivaiheessa tai alkoholista kieltäytyminen teini-iässä – niin korkeaan itsekontrolliin kuuluu kyky olla antautumatta välittömille impulsseille. Tutkimusten (mm. Baumeister, DeWall, Ciaracco & Twenge, 2005; DeWall ym., 2012) mukaan yksilöiden tekemissä valinnoissa korostuu itsekontrollin myötä sosiaalinen hyväksyttävyys. Tällä tavoin yhteiskunnan asettamien normien ja standardien noudattaminen nousee itsekontrollin avulla välittömien impulssien edelle. Erityisesti ostrakismi eli yhteiskunnan ja yhteisön ulkopuolelle jättäminen vähentää yksilöiden motivaatiota hyödyntää itsekontrollia, koska sosiaalista hyväksyttävyyttä ei tällöin koeta enää niin tärkeänä (DeWall ym., 2012). Itsekontrolli nähdään siis aiemman tutkimuksen perusteella hyvinkin moniulotteisesti; taipumuksellisenä ja suhteellisen pysyvänä, mutta tilanteittain jonkin

verran vaihtelevana ja tarkoituksellisenä itsesäätelyn muotona, jolla on myös sosiaalinen ulottuvuus. Miten sitä voidaan oikein mitata?

2.2 Itsekontrollin mittaaminen

Baumeister, Heatherton ja Tice (1994) löysivät tutkimuksissaan itsekontrollille neljä erilaista pääulottuvuutta; ajatusten, tunteiden, impulssien ja suorituksen kontrollit. Omien ajatusten hallinta (esimerkiksi kyky pakottaa itsensä keskittymään), tunteiden säätely, äkillisten impulssien estäminen ja optimaaliseen suoritukseen sinnikkäästi pyrkiminen olivat kaikki sellaisia tekijöitä, joita pidettiin tärkeänä oman elämän hallinnassa. 2000-luvun alussa kuitenkin todettiin, että jos halutaan tutkia paremmin itsekontrollin mahdollisia hyötyjä, niin tarvittaisiin uudempia, parempia ja käytännöllisempiä mittareita. Lisäksi haluttiin löytää mittari, jolla pystytään mittaamaan yksilöllisiä eroja itsekontrollissa sekä osoittamaan mitä vaikutuksia näillä eroilla on muun muassa yksilön hyvinvointiin (Tagney ym., 2004).

Tagney, Baumeister ja Boone kehittivät vuonna 2004 itsekontrollimittarin (engl. Self-Control Scale, SCS), jota on ilmestymisestään lähtien käytetty ennustamaan useita psykologisen käyttäytymisen muotoja ja yksilöllisiä eroavaisuuksia itsekontrollissa. SCS-mittari kehitettiin mittaamaan sisäisten ja ulkoisten impulssien hallintakykyä, joita aikaisemmat itsekontrollin mittarit eivät Tagneyn tutkimusryhmän mielestä kyenneet mittaamaan. Lisäksi he muodostivat myös lyhyemmän, 13 väittämän version itsekontrollimittarista (engl. Brief Self-Control Scale, BSCS), joka korreloi vahvasti laajemman SCS-itsekontrollimittariston kanssa (Tagney ym., 2004). Itsekontrollimittarin lyhyempää versiota on helpon käytettävyytensä johdosta käytetty paljon enemmän kuin laajempaa versiota ja lyhyt versio on myös osoittautunut reliabiliteetiltaan hyväksi mittariksi useissa tutkimuksissa (Lindner, Nagy & Retelsdorf, 2015). BSCS-mittari on yleisin vaihtoehto, kun halutaan tutkia itsekontrollia taipumuksellisenä ominaisuutena (De Ridder ym., 2012), joten tässä tutkimuksessa päädyttiin käyttämään tätä lyhyempää BSCS-mittaria.

Vaikeasti havaittavia ja mitattavissa olevia asioita, kuten koettua itsekontrollia on arvioitu sekä koeasetelmilla että erilaisilla kyselylomakkeilla. Kyselylomakkeissa useilla kysymyksillä pyritään saamaan tietoa yhdestä mitattavasta konstruktiosta (yksiulotteinen mittari). Vaikeasti havaittavissa olevat abstraktit asiat ovat usein niin moniulotteisia, että mittarilla on kartoitettava useita eri osa-alueita, joiden ajatellaan jollain tavoin kuvaavan

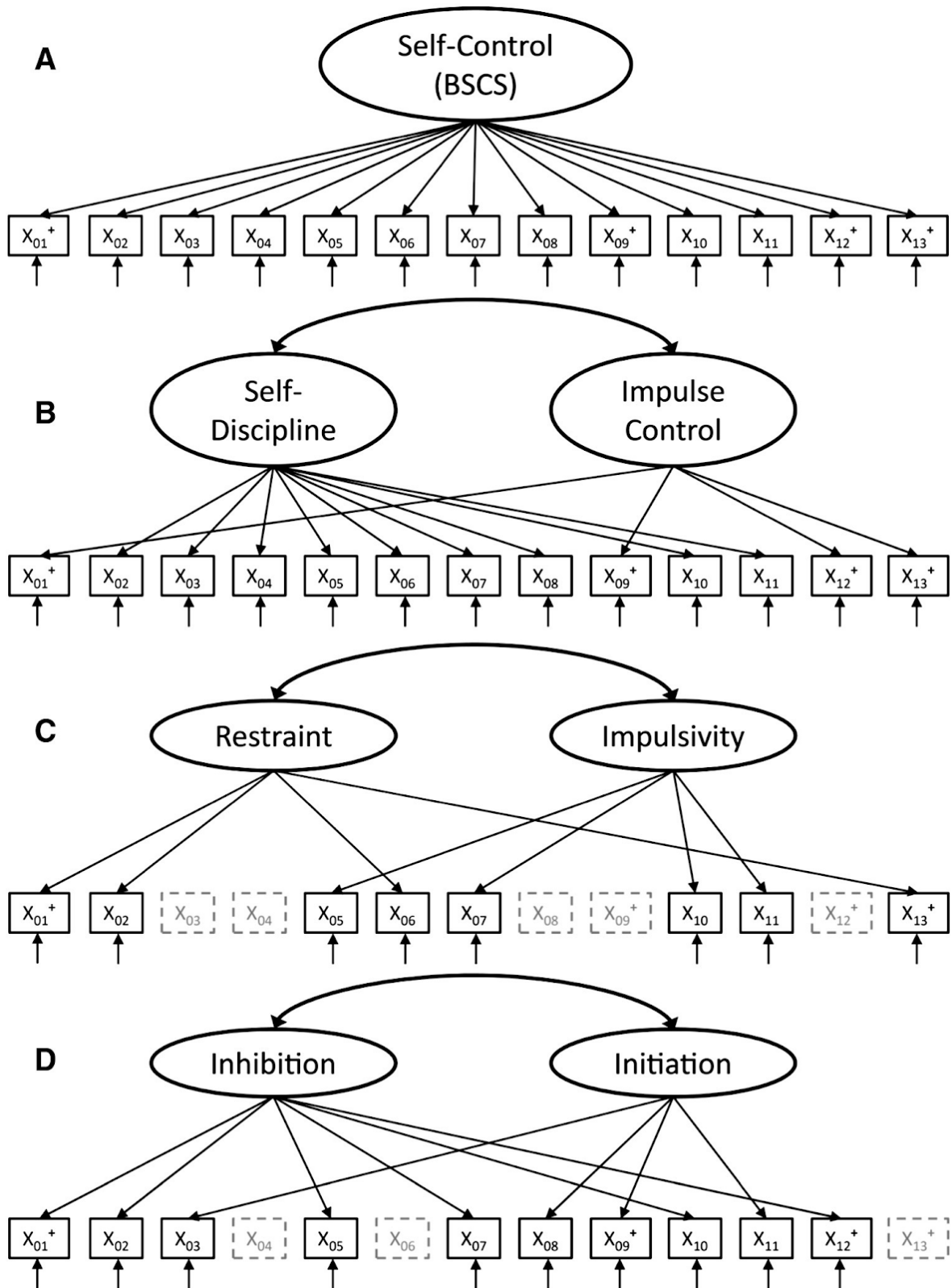
itse mitattavaa konstruktia (moniulotteinen mittari). Alun perin sekä laajempaa SCS-mittaria että lyhyempää BSCS-mittaria käytettiin yksiulotteisena mittarina (eli niiden avulla ajateltiin pystyvän mittaamaan pelkästään vain itsekontrollin määrää), vaikkakin Tagneyn tutkimusryhmä (2004) ei tarjonnut itse tälle ratkaisulleen empiiristä tukea. Useissa tutkimuksissa (De Ridder, De Boer, Lugtig, Bakker & Van Hooft, 2011; Ferrari, Stevens & Jason, 2009; Maloney, Grawitch & Barber, 2012) itsekontrollia on kuitenkin tarkasteltu moniulotteisena mittarina, jolloin uskotaan, että eri ulottuvuuksien avulla voitaisiin kuvata tarkemmin itsekontrollia ja ennustaa paremmin muun muassa hyvinvointiin liittyviä psykologisia yhteyksiä.

Kuten aiemmin todettiin, Tagneyn tutkimusryhmä (2004) halusi pitää alun perin mittarin yksiulotteisena, vaikkakin tutkimuksessaan he löysivät eksploratiivisen faktorianalyysin avulla SCS-mittarille viisi erillistä faktoria: ajatusten, tunteiden ja impulssien kontrollit sekä käyttäytymisen säätelyn ja tapojen muuttamisen. Ferrari ja kollegat (2009) hyödynsivät eksploratiivista faktorianalyysia BSCS-mittariin ja löysivät aineistostaan kaksi erillistä faktoria, itsekurin (engl. self-discipline) ja impulssikontrollin (engl. impulse control). Heidän mukaansa itsekuri kuvasi käyttäytymisen yleisiä muotoja, kun taas impulssikontrolli nähtiin kykynä vastustaa lyhytaikaisia houkutuksia, jotta yksilö pystyisi saavuttamaan pidemmän tähtäimen tavoitteita. Huomioitavaa oli, että impulssikontrollista koostuvat osiot olivat kaikki positiivisesti muotoiltuja väittämiä, kun taas itsekurin osiot olivat negatiivisesti muotoiltuja. Tämän johdosta Ferrarin ja kollegoiden (2009) faktoriratkaisu saattaa heijastaa enemmänkin sanamuotoja, eikä erillisiä itsekontrollin osialueita (Lindner ym., 2015).

Maloneyn, Grawitchin ja Barberin (2012) tutkimuksessa itsekontrollin havaittiin jakaantuvan kahteen erilliseen faktoriin, joista toinen kuvaa impulsiivista käyttäytymistä (engl. impulsivity) ja toinen yksilön itsehillintää (engl. restraint). He hyödynsivät Carverin aiemmin tekemää (2004) jaottelua, jossa impulsiivisuus on spontaaniutta sekä käyttäytymistä intuitiivisesti, kun taas itsehillintä on taipumus käyttäytyä kurinalaisesti sekä hallitusti. Huomioitavaa kuitenkin tässä faktoriratkaisussa oli, että he jättivät viisi mittarin osiota kokonaan pois jaottelusta. De Ridderin tutkimusryhmä (2011) niin ikään löysi tutkimuksessaan kaksi erillistä faktoria; inhibition ja initiaation. Inhibitio viittasi ihmisen kykyyn pidättyä välittömistä impulsseista ja initiaatio viittasi taas kykyyn aloittaa tavoitteeseen suuntaavaa toimintaa. Heidän näkemys itsekontrollista myötäili Grayn (1970) BIS- (engl. Behavioral Inhibition System) ja BAS (engl. Behavioral Activation System) -

teoriaa, joka selittää ihmisten käyttäytymiselle olevan luontaista joko toiminnan välttäminen tai toiminnan aktiivinen lähestyminen.

Yhteistä kaikille faktoriratkaisuille oli, että nämä kahden faktorin ratkaisut sopivat paremmin tutkittaviin aineistoihin ja korreloivat muihin muuttujiin paremmin, kuin jos itsekontrollia käsiteltäisiin yksiulotteisena mittarina (Lindner ym., 2015). Lisäksi eri faktoriratkaisuissa ja mittarista rakennetuissa summamuuttujissa voitiin nähdä yhtäläisyyksiä; esimerkiksi impulssikontrolli (Ferrari ym., 2009), inhibitio (De Ridder ym., 2011) ja impulsiivisuus (Maloney ym., 2012) viittaavat kaikki ihmisen taipumukseen käyttäytyä spontaanisti ja impulsiivisesti välittömien ärsykkeiden jälkeen. Samoin itsekuri (Ferrari ym., 2009) ja itsehillintä (Maloney ym., 2012) ovat hyvin samanlaisia konstruktioita ja viittaavat ihmisen kykyyn hallita itseään sekä vastustaa houkutuksia. Kuviossa 1 onkin kuvattu edellä mainittuja BSCS-mittarin erilaisia faktoriratkaisuja (Lindner ym., 2015). Lisäksi taulukossa 1 on esitetty alkuperäiset englanninkieliset väittämät, jotka on suomennettu tätä tutkimusta varten.



Kuvio 1. Itsekontrollimittarin lyhyen version (BSCS-mittari) faktoriratkaisuja (kuvio: Lindner ym., 2015): A: Tagney ym., 2004; B: Ferrari ym., 2009; C: Maloney ym., 2012; D: De Ridder ym., 2011.

Taulukko 1. Itsekontrollimittarin (BSCS) alkuperäiset englanninkieliset osiot (Tagney ym., 2004).

X01	I am good at resisting temptation.
X02	I have a hard time breaking bad habits.
X03	I am lazy.
X04	I say inappropriate things.
X05	I do certain things that are bad for me, if they are fun.
X06	I wish I had more self-discipline.
X07	Pleasure and fun sometimes keep me from getting work done.
X08	I have trouble concentrating.
X09	I am able to work effectively toward long-term goals.
X10	Sometimes I can't stop myself from doing something, even if I know it is wrong.
X11	I often act without thinking through all the alternatives.
X12	I refuse things that are bad for me.
X13	People would say that I have iron self-discipline.

2.3 Taustatekijöiden merkitys koettuun itsekontrolliin

Erilaisten sosiodemografisten taustatekijöiden (esim. henkilöiden ikä, sukupuoli, koulutus jne.) yhteyksiä yksilön kokemaan itsekontrollin määrään ei ole tutkimuskirjallisuudessa liiemmin esitelty, mutta toisaalta itsekontrollin vaikutukset ovat tutkimuksissa vaihdelleet iän ja sukupuolen mukaan (De Ridder ym., 2012). Esimerkiksi miehillä itsekontrollin ja ei-toivottujen, haitallisten impulssien yhteys haitalliseen käyttäytymiseen oli voimakkaampi kuin naisilla. De Ridderin tutkimusryhmän (2012) mukaan tämä yhteys johtuisi siitä, että miehillä on taipumus kokea voimakkaammin muun muassa antisosiaalisia, aggressiivisia ja seksuaalisia impulsseja. Heidän mukaansa miehillä nämä edellä mainitut impulssit ja alhainen itsekontrolli johtaisi myös (naisia) todennäköisemmin haitalliseen käyttäytymiseen. Duckworth ja Seligman (2005) ehdottivat omassa tutkimuksessaan, että naisopiskelijat menestyvät miehiä paremmin opinnoissaan paremman itsekontrollin (mm. tunteiden, tarkkaavuuden ja käytöksen kontrollin) takia, eikä esimerkiksi älykkyyssosamäärän perusteella. Tutkimusten mukaan tytöillä on parempi itsekontrolli kuin samanikäisillä pojilla koko lapsuus- ja nuoruusajan, huolimatta siitä onko itsekontrollia havainnoitu, mitattu suoritusten tai itsearviointien avulla (Duckworth ym., 2015; Else-Quest, Hyde, Goldsmith & Van Hulle, 2006; Matthews, Ponitz & Morrison, 2009). Lisäksi lapsuudessa koetut stressaavat olosuhteet ovat voineet vaikuttaa itsekontrollin kehittymistä heikentävällä tavalla (Duckworth ym., 2015).

De Ridderin tutkimusryhmä (2012) havaitsi korrelaation iän ja koetun itsekontrollin välillä, jonka takia haitalliset impulssit ovat sitä yleisempiä ja voimakkaampia, mitä nuorempia vastaajat ovat. Tämän johdosta alhaisempi itsekontrolli johtaisi nuorilla haitalliseen käyttäytymiseen. Koettu itsekontrolli on myös erittäin mielenkiintoinen tutkimuskohde erityisesti nuoruusiässä, koska nimenomaan murrosiässä aivojen neuroplastisuus lisääntyy. Neuroplastisuudella tarkoitetaan aivojen kykyä sopeutua ja joustavasti mukautua, jolloin käyttämättömiä aivojen hermosoluyhteyksiä karsiutuu ja solut järjestäytyvät uudelleen erityisesti aivojen etuotsalohkossa, joka on vastuussa toiminnan säätelystä ja kontrollista (Fuhrmann ym., 2015; Spear, 2010). Neuroplastisuuden käänköpuolena on se, että aivot eivät piittaa vähääkään siitä, opimme ko hyviä vai huonoja tapoja. Onkin tutkittu, että nuoruusiässä sekä tytöillä että pojilla nousee tarpeita etsiä mielihyvää tuottavia impulsseja ja riskikäyttäytymisen (esim. tupakointi, suojaamaton seksi, päihteiden liikakäyttö, syömishäiriöt jne.) riskit kasvavat tilastollisesti merkitsevästi. Stressihormonin perusmäärä elimistössä lisääntyy nuoruusvuosina ja voimakas stressivaste lisää dopamiinieritystä etuotsalohkon alueilla, jolloin käyttäytyminen suuntautuu välittömän palkitsevuuden ja impulssien etsimiseen (Eiland & Romeo, 2013). Riskikäyttäytymisen riski on myös nuorilla suurempi, jos itsekontrolli ajoittain heikkenee esimerkiksi lisääntyneen stressin tai uupumuksen takia (Moffitt ym., 2011).

Itsekontrollin ja säännöllisen urheilun välistä yhteyttä on tutkittu muun muassa erilaisten terveystutkimusten ja kyselytutkimusten avulla. Tavoitteellinen urheilu edellyttää yksilöltä itsekontrollia (De Ridder ym., 2012) ja vastavuoroisesti liikunnan ja urheilun harrastaminen taas lisää itsekontrollia (Oaten & Cheng, 2006). Säännöllinen urheilu voisi siis parhaimmillaan toimia yksilön itsekontrollia ylläpitävänä tekijänä. Korkealla itsekontrollilla on havaittu olevan yhteys säännöllisempään fyysiseen aktiivisuuteen, terveelliseen ravitsemukseen ja vähempään istumiseen sekä alhaisemmalla itsekontrollilla havaittiin yhteys vähempään fyysiseen harjoitteluun. Nämä yhteydet olivat riippumattomia tutkittavien sukupuolesta, etnisyydestä tai vanhempien koulutustaustasta (Wills, Isasi, Mendoza & Ainette, 2007).

2.4 Itsekontrolli ja hyvinvointi

Itsekontrollin ja hyvinvoinnin yhteyksistä on raportoitu laajalti etenkin Yhdysvalloissa. Baumeisterin (2002) mukaan suurin osa sosiaalisista ja henkilökohtaisista ongelmista (esim. tunne-elämän ongelmat, sinnikkyuden puute, impulsiivisuus, ihmissuhdeongelmat) liittyvät jossain määrin itsekontrollin heikkouteen. Yksilölliset erot itsekontrollissa ovat

osoittautuneet olevan yhteydessä muun muassa alkoholin kulutukseen, ruokailutottumuksiin ja fyysiseen aktiivisuuteen (De Ridder ym., 2012; Hagger, Wood, Stiff, & Chatzisarantis 2010). Itsekontrollin ja työuupumuksen välisestä yhteydestä on todettu, että työuupumukseen liittyy kyvyttömyys kohdata itsekontrolliin kohdistuvia vaatimuksia (Schmidt ym., 2007). Tämä ilmiö selittäisi myös osaltaan sitä, miksi työuupumusta esiintyy eniten sellaisilla ammattialoilla (kuten esimerkiksi opetus- ja hoitoala) joissa vaaditaan jatkuvaa itsekontrollin ja itsesäätelyn käyttöä. Stressi ja uupumus myös heikentävät itsekontrollia, joten voidaan ajatella, että alhaisen itsekontrollin omaavilla yksilöillä on suurempi alttius ajautua uupumisen kiertteeseen (Muraven & Baumeister, 2000).

Itsekontrollin ja opiskelu-uupumuksen välistä yhteyttä ei ole juurikaan tutkittu ja Seibertin tutkimusryhmän (2016) mielestä itsekontrolli on arvokas konstruktio, jonka avulla voitaisiin paremmin ymmärtää opiskelu-uupumuksen negatiivisia seurauksia. Heidän tutkimuksissaan havaittiin, että opiskelu-uupumus ja taipumuksellinen itsekontrolli korreloivat negatiivisesti toisiinsa eli mitä enemmän tutkittavilla oli uupumusta, niin sitä vähemmän heillä oli itsekontrollia. Korrelaatiosta eli kahden muuttujan välisestä riippuvuudesta ei kuitenkaan voida implikoida kausaliiteettia eli yhteydestä ei voida suoraan vetää johtopäätöstä muuttujien syy-seuraussuhteista. Seibertin tutkimusryhmän (2016) otokset olivat lisäksi poikittaistutkimuksia ja otokset eivät olleet myöskään niin kattavia, että niiden avulla olisi pystytty tarkastelemaan tarkempia eroja itsekontrollissa ja uupumuksessa esimerkiksi iän tai sukupuolen mukaan. Tutkimuksen rajoitteista huolimatta, heidän tutkimus on kuitenkin linjassa aiempien tutkimusten kanssa (mm. Hagger ym., 2010; Muraven & Baumeister, 2000), joissa todetaan, että opiskelu-uupumuksesta kärsivillä opiskelijoilla on vähemmän resursseja itsekontrolliin.

Itsekontrollin ja hyvinvoinnin yhteys on siis moniulotteisempi kuin luulisi ja useat tutkimukset ovat haastaneet perinteisen näkemyksen siitä, että itsekontrolli olisi vain yksilöllinen kyky estää ei-toivottuja ja yksilölle haitallisia impulsseja. Tutkimusten mukaan itsekontrolli on yhteydessä yksilön hyvinvointia osoittaviin muuttujiin (esim. positiiviset tunteet, itsetunto, onnellisuus) ja negatiivisesti yhteydessä yksilön pahoinvointia ilmaiseviin muuttujiin, kuten masennukseen ja uupumukseen (Briki, 2018; De Ridder ym., 2012). Itsekontrolliin liittyvät prosessit ovat kattavampia ja laajempia kuin pyrkimystä olla vain käyttäytymättä huonosti (ns. käyttäytymisen inhibitio) ja itsekontrolliin liittyy myös esimerkiksi sosiaalisia tekijöitä. De Wall ym. (2012) esittivät

omassa tutkimuksessaan, että itsekontrollin ja masennuksen välistä yhteyttä selittäisi jo aiemmin mainittu ostrakismi eli ryhmän tai yksilön ulossulkeminen sosiaalisen yhteisön ulkopuolelle. Hyvä itsekontrolli toimisi heidän mukaansa yksilöitä suojaavana tekijänä esimerkiksi masennusta ja muita mielenterveysongelmia vastaan. On myös tutkittu, että sosiaalisen yhteisön ulkopuolelle jätetyt yksilöt jättävät vaativat tehtävät helpommin kesken, osoittavat vähemmän tarkkaavuutta asioihin, syövät enemmän epäterveellisiä ruokia ja juovat vähemmän terveellisiä juomia (ks. Baumeister ym., 2005).

Hofmannin ym. (2014) tutkimuksissa ihmiset, joilla oli korkea itsekontrolli, kokivat vähemmän keskenään ristiriitaisia tavoitteita kuin ihmiset, joilla oli alhainen itsekontrolli. Tällöin yksilön korkea itsekontrolli estää häntä kokemasta tavoitteita häiritseviä houkutuksia johtuen esimerkiksi yksilön elämänhallinnasta, proaktiivisista strategioista, rutiineista ja tavoista. Itsekontrollin ja käyttäytymisen välisessä yhteydessä on keskitytty siis sekä haitallisen käyttäytymisen hillintään että hyödyllisen ja toivotun käyttäytymisen valintaan (De Ridder ym., 2012). Valintojen tekemistä ja itselle merkityksellisten tavoitteiden asettamista tärkeysjärjestykseen voidaan pitää keskeisenä hyvän itsekontrollin ominaisuutena (Briki, 2018). Tulisiko siis itsekontrolliin liittyvässä tutkimuksessa korostaa enemmän yksilön kykyä kiinnittää huomio toivottuun ja hyödylliseen käyttäytymiseen, yksilölle haitallisen käyttäytymisen hillintään vai molempiin? Tämän takia on tärkeää tutkia itsekontrollin erilaisia ulottuvuuksia ja niiden yhteyksiä yksilöille tärkeisiin kokonaisuuksiin, kuten esimerkiksi hyvinvointiin.

3. HYVINVOINTI

Opiskeluympäristö on nuorelle tärkeä kehitysympäristö, jossa nuoren motivaatio ja opiskelumenestys vaikuttavat sekä nuoren käsityksiin itsestään että laajemminkin nuoren hyvinvointiin. Pelkästään suoriutumisen ja opintomenestyksen tarkastelu ei anna koko kuvaa nuorten tilanteesta, vaan on tärkeää saada laajempi näkökulma nuorista erityisesti kehityksellisesti kriittisissä vaiheissa (Tuominen-Soini, 2013). Nuorten muuttuvien tarpeiden ja muuttuvan opiskelukontekstin yhteensopivuus (stage-environment fit; Eccles & Roeser, 2009) voi lisätä Salmela-Aron ja Tuominen-Soinin (2013) mukaan innokkuutta, kun taas tarpeiden ja opiskeluympäristön yhteensopimattomuus voi johtaa kyynisyyteen.

Voidaan ajatella, että lukiossa akateemiset vaatimukset kasvavat, kilpailu lisääntyy, arvosanojen merkitys kasvaa sekä yhteisöllisyys ja opettajien opiskelijoille antama emotionaalinen tuki mahdollisesti vähenee. Myös urheiluympäristö on kontekstina hyvin suorituskeskeinen ja urheilussa menestymistä mitataan ennen kaikkea tulosten ja suoritusten avulla. Urheilijan hyvinvoinnin ja henkisten ominaisuuksien merkitys jätetään liian usein huomioimatta sekä urheilussa että opiskelussa, ja esimerkiksi itsekontrollin käsite voi antaa arvokasta lisätietoa siitä, mitkä tekijät voivat vaikuttaa nuoren hyvinvointiin erilaisissa konteksteissa. Olennaista on huomata, että hyvin- tai pahoinvointi erityisesti opiskelussa voi läikkyä tyytyväisyydeksi tai tyytymättömyydeksi myös muille elämänalueille (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, & Nurmi, 2009; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014; Sorkkila, 2018), kuten esimerkiksi harrastuksiin ja urheiluun.

3.1 Hyvinvointi opiskeluympäristössä

Opiskeluun liittyvä hyvinvointi voidaan määritellä kahden keskeisen käsitteen, opiskelu-uupumuksen ja opiskeluinnon avulla (Salmela-Aro, 2018, Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Uupumusta ilmentävät ensinnäkin uupumusasteinen väsymys ja toisaalta kielteinen suhtautuminen opiskeluun, mutta myös riittämättömyyden tunne opiskelijana. Opiskeluun liittyvässä innossa yhdistyvät energisyys, päättäväisyys ja uppoutuminen opiskeluun, jotka kaikki viittaavat myönteiseen suhtautumiseen opiskelua kohtaan. Molemmat, sekä opiskelu-uupumus että -into, sisältävät emotionaalisen (väsymys - energisyys), kognitiivisen (kyynisyys - päättäväisyys) ja toiminnallisen (riittämättömyys - uppoutuminen) osatekijän, mutta kumpaakin mittaria voidaan tarkastella myös

yksiulotteisena eli kaikki kolme tekijää sisältävän summamuuttujan avulla (Salmela-Aro ym., 2009; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012).

Tutkimusten mukaan erityisesti opiskelu-uupumus vähentää myöhempää opiskeluintoa eikä niin päin, että opiskeluinto vähentäisi opiskelu-uupumusta (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012). Lisäksi jatkuessaan opiskelu-uupumus ennustaa myöhempää masentuneisuutta ja myös vähempää elämäntyytyväisyyttä myöhemmin (ks. Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009). Olennaista on tunnistaa erilaiset hyvinvoinnin ja uupumuksen ulottuvuudet sekä tiedostaa, että opiskelijoiden hyvin- tai pahoinvointi ei ole pysyvää, vaan tilanne voi vaihdella esimerkiksi lukion aikana (ks. Salmela-Aro, 2018).

3.1.1 Opiskelu-uupumus

Opiskeluun liittyvä uupumus on pitkittynyt stressioireyhtymä, joka kehittyy jatkuvan opiskeluun liittyvän stressin seurauksena. Salmela-Aron ja kollegoiden (2009) mukaan koulu-uupumus koostuu kolmesta tekijästä:

1. ekshaustiosta eli voimakkaasta emotionaalisesta uupumusasteisesta väsymyksestä (joka ei mene nukkumalla ohi),
2. kyynisestä suhtautumisesta opiskeluun eli opiskelun merkityksen ja mielekkyyden kokemisen katoamisesta sekä
3. opiskeluun liittyvistä riittämättömyyden tunteista eli tehottomuuden ja alentuneen itsetunnon tunteesta opiskeluun liittyen.

Vuoden 2017 Kouluterveyskyselyn (THL, 2017) mukaan lukion 1. ja 2. vuoden opiskelijoista ($N = 34\,431$) 13,3% kokee opiskelu-uupumusta. Sukupuolen mukaan 7,9% pojista ($N = 14\,299$) ja 17% tytöistä ($N = 20\,058$) kokee opiskeluun liittyvää uupumusta. Myös Kouluterveyskyselyssä kokonaisuupumusta mittaava indikaattori on muodostettu uupumusasteisesta väsymyksestä, kyynisestä suhtautumisesta opiskeluun ja riittämättömyyden tunteesta opiskelijana. Uupumusasteista väsymystä koki 30% opiskelijoista, kyynisyyttä opiskelua kohtaan koki 14,5% opiskelijoista ja riittämättömyyden tunnetta taas koki 20,8% opiskelijoista (THL, 2017). Jonkin asteista opiskeluun liittyvää stressiä kokee siis huomattavan moni lukiolainen, mutta tutkimusten mukaan stressi on haitallista vasta silloin, kun lukiolaisella ei ole kykyä hallita sitä (De Ridder & Gillebaart, 2017).

Opiskelijoiden hyvinvoinnista voidaan huomata sukupuolittuneita polkuja ja erityispiirteitä (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012) ja tätä tukee myös vuoden 2017 kouluterveyskysely (THL, 2017). Tytöistä jopa 38% kokee uupumusasteista väsymystä, kun pojista vain 18,6%. Opintojen merkityksettömyyttä ja kyynisyyttä koki tytöistä 16,2%, kun taas pojista 11,9%, joten tässä suhteessa sukupuolten välillä ei ollut enää niin suurta eroa. Riittämättömyyden tunnetta opiskelussa koki 27% tytöistä, kun pojista riittämättömyyttä koki vain 12,1%. Esimerkiksi Salmela-Aron ja Tynkkynen (2012) mukaan tytöt kokevat lukiossa yhä enemmän tehottomuuden tunnetta opiskeluun, vaikka menestyvätkin opinnoissaan hyvin. Stressaantuneet opiskelijat ovat useammin tyttöjä, vaikkakin stressaantuneiden poikien määrä on koko ajan lisääntynyt (Salmela-Aro, 2018). Tyttöillä opiskeluun liittyvä stressi heijastuu riittämättömyyden tunteeksi itseä kohtaan, kun taas pojilla stressi ja opiskelupaineet saattavat johtaa lukion aikana kyynisyydeksi opiskelua ja oppilaitosta kohtaan (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014).

Kokonaisuupumuksen osatekijät ovat jossain määrin pysyviä, mutta sekä uupumusasteinen väsymys että kyynisyys ennustavat myöhempää riittämättömyyden tunnetta ja kokonaisuupumus ennustaa masennusta eikä toisinpäin (Salmela-Aro ym., 2009). Kokonaisuupumuksen osatekijöistä uupumusasteisen väsymyksen on havaittu korreloivan vahvimmin masennuksen kanssa (Bianchi, Schonfeld & Laurent, 2015), jonka takia esimerkiksi Gustafsson, DeFreese ja Madigan (2017) pitävät uupumusasteista väsymystä tärkeimpänä uupumuksen osa-alueena ja masennuksen aiheuttajana. Heidän mukaansa uupumusasteista väsymystä tulisi tarkastella kyynisyydestä ja riittämättömyydestä erillisenä ulottuvuutena, koska ne eivät ole lähtökohtaisesti samanlaisia käsitteitä. Riittämättömyyden faktori ei ole myöskään noussut esiin niin hyvin opiskelukontekstissa kuin työuupumukseen liittyvissä tutkimuksissa (Salmela-Aro ym., 2009). Kyynisyys ja riittämättömyys ovat tunteita, kun taas uupumusasteinen väsymys on emotionaalinen ja fysiologinen tila, joka vaikuttaa kielteisesti opiskelijan toimintakykyyn ja lähiympäristöön (Gustafsson ym., 2017; Salmela-Aro ym., 2009).

Jatkuvaan opiskeluun liittyvään stressiin ja uupumukseen ovat fysiologisesti osallisina muun muassa autonominen hermosto, immunologia sekä aivoalueista erityisesti hippokampus, etuotsalohkot ja mantelitumake (Spear, 2010). Mantelitumake sytyttää stressijärjestelmän ja hippokampus sekä etuotsalohkot jarruttavat ja kontrolloivat sen toimintaa. Stressi ja valpastuminen on välttämätöntä kaiken toiminnan käynnistymisessä –

ilman sitä ei voi tapahtua esimerkiksi oppimista. Niin kuin aiemmin todettiin, stressi on vasta silloin haitallista, kun se on hallitsematonta ja elimistöä kuormittavaa. Ihmiselle on tärkeää oppia säätelemään impulssejaan ja välitöntä toimintavalmiuttaan sekä kyettävä esimerkiksi itsekontrollinsa avulla punnitsemaan erilaisia vaihtoehtoja ja valintoja (De Ridder & Gillebaart, 2017; Hagger ym. 2010). Lisääntyvä stressi myös vähentää itsekontrollia (Muraven & Baumeister, 2000), joten uupumuksen johdosta myös yksilön kyky hyvään itsekontrolliin voi olla vähäisempi (ks. Seibert ym., 2016).

3.1.2 Opiskeluinto

Opiskeluun tai kouluun liittyvää intoa (engl. school engagement) voidaan mitata *Schoolwork Engagement Inventory* -mittarilla (EDA; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012), joka on luotu alun perin opiskelijoille tehdyn *Utrecht Work Engagement* -mittarin pohjalta (ks. Schaufeli ym., 2002). Opiskelu-into ei tarkoita pelkästään sitä, että opiskelu olisi kivaa, vaan se on yksilölle myös merkityksellistä. Opiskeluinnosta seuraa yleensä myönteisiä seurauksia, parempaa opintomenestystä ja hyvinvointia (Salmela-Aro, 2018). Salmela-Aron ja Upadyayan (2012) mukaan opiskeluinto voidaan määritellä kolmen ulottuvuuden avulla:

1. opiskeluun liittyvä energisyys tai tarmokkuus,
2. päättäväisyys ja
3. uppoutuminen opiskeluun.

Kouluterveyskyselyn (THL, 2017) mukaan lukion 1. ja 2. vuoden opiskelijoista ($N = 34\,584$) yhteensä 37,5% kokee myönteistä koulutyöhön tai opiskeluun liittyvää innostusta. Summaindikaattori muodostui kouluterveyskyselyssä kolmesta osiosta: 1) koulussa olen täynnä energiaa, 2) olen innostunut koulusta, 3) olen uppoutunut koulunkäyntiin. Indikaattori perustuu samaiseen, myös tässä tutkimuksessa käytettyyn opiskeluinnon mittaamiseen kehitettyyn Schoolwork Engagement Inventory (EDA) -kyselylomakkeeseen (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012).

Lukiossa sukupuolen mukaan 38,8% pojista ($N = 14\,315$) ja 36,6% tytöistä ($N = 20\,124$) koki opiskeluintoa (THL, 2017), joten kouluterveyskyselyn mukaan opiskeluinnossa ei näyttäisi olevan sukupuolen mukaan merkitsevää eroa. Nuorten opiskeluinnolla on myönteisiä vaikutuksia yleiseen elämäntyytyväisyyteen ja menestymiseen opinnoissa sekä opiskeluinto ennustaa myös myöhempää elämäntyytyväisyyttä (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013). Muun muassa Schaufeli kollegoineen (2002) on havainnut, että opinnoissa

paremmin menestyneet opiskelijat kokevat vähemmän uupumusasteista väsymystä ja kyynisyyttä sekä ovat omistautuneempia, energisempiä ja uppoutuneempia kuin opinnoissaan huonommin menestyneet opiskelijat. Opiskeluun liittyvä into ei ole kuitenkaan staattinen ja pysyvä tila, vaan enemmänkin vaihteleva ja muuttuva prosessi (Wang & Eccles, 2013), jonka tutkimiseen tarvittaisiin erilaisia tutkimusmenetelmiä yhdistelevää tutkimusta.

Opiskelija kokee yleensä opiskeluintoa ja vähemmän opiskelu-uupumusta, kun hänellä on riittävästi opiskeluun liittyviä henkilökohtaisia resursseja ja voimavaroja vastata opiskeluympäristön asettamiin vaatimuksiin (Salmela-Aro, 2018). Opiskeluinto ja onnistumisen kokemukset voivat myös kasautua ja johtaa parhaimmillaan innostuksen kierteeseen, joka voi näkyä menestymisenä myös muualla kuin opiskelun saralla (esim. urheiluharrastuksessa). Positiivinen suhtautuminen koulunkäyntiin ja opiskeluun, innostus, sitoutuminen ja aikaansaaminen ehkäisevät myös opiskelu-uupumuksen kehittymistä (Salmela-Aro & Tuominen-Soini, 2013; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013).

3.1.3 Opiskelu-uupumus ja opiskeluinto lukiolaisilla

Opiskelijat eivät ole hyvinvoinniltaan yhtenäinen joukko, ja esimerkiksi lukiolaiset voivat kokea samanaikaisesti sekä uupumusta ja innostusta koulussa. Lukioon siirtyminen on nuorille kriittinen elämänvaihe, jolloin nuorten muuttuvat tarpeet ja koulukonteksti eivät välttämättä kohtaa parhaalla mahdollisella tavalla. Tilanne ei kuitenkaan välttämättä ole niin paha lukioissa kuin julkisessa keskustelussa usein väitetään. Esimerkiksi vuoden 2017 Kouluterveyskyselyn mukaan lukio-opiskelijoiden kokema kokonaisuupumus (13,3%) on itseasiassa hyvin samalla tasolla kuin verrattuna 8. ja 9. luokkalaisten kokemaan kokonaisuupumukseen (13,8%). Toisaalta esimerkiksi ammatillisissa oppilaitoksissa kokonaisuupumusta on vain 6,8% ja aiemman tutkimukseen mukaan tämä saattaisi johtua siitä, että lukion puolella kohdistuu opiskelijaan enemmän vaatimuksia kuin ammatillisella puolella (Salmela-Aro, 2017).

Tuominen-Soini ja Salmela-Aro (2014) ovat jakaneet lukio-opiskelijat neljään ryhmään heidän opiskeluinnostuksensa ja -uupumuksensa perusteella: innostuneet (44%), innostuneet ja väsyneet (28%) sekä kyyniset (14%) ja uupuneet (14%) opiskelijat. Jaottelussa innostuneiden ryhmään kuuluvat nuoret eivät kärsineet opiskelu-uupumuksesta ja he pitivät koulunkäyntiä mielekkäänä, menestyivät koulussa hyvin ja voivat muutenkin hyvin. Innostuneiden mutta väsyneiden opiskelijoiden ryhmää kuvasti korkea

sitoutuneisuus opiskeluun, opiskelun mielekkyys ja hyvä opintomenestys, mutta sen rinnalla he kokivat samanaikaisesti myös uupumusasteista väsymystä, riittämättömyyden tunteita ja epäonnistumisen pelkoa (ks. myös Salmela-Aro, 2018; Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2012). Kyynisten opiskelijoiden ryhmälle oli tyypillistä kielteinen suhtautuminen koulunkäyntiin ja koulun merkityksen kyseenalaistaminen. Kyynisten ryhmä erosi koulu-uupuneista lähinnä siinä, että he eivät olleet yhtä stressaantuneita ja väsyneitä opiskelusta, eivätkä he olleet yhtä huolissaan epäonnistumisista koulussa. Huolimatta melko kielteisestä asenteesta opiskeluun, kyynisten ryhmällä ei näyttänyt olevan erityisen vakavia ongelmia. Uupuneiden ryhmä sen sijaan koki kaikkia uupumuksen osatekijöitä, erityisesti kyynisyyttä ja riittämättömyyttä opiskelijana. Lisäksi heillä oli eniten vaikeuksia esimerkiksi motivaatiossa, koulumenestyksessä ja hyvinvoinnissa (Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014).

Lukiolaisilla opiskeluinto ennustaa onnistunutta siirtymää lukiosta jatko-opintoihin, kun taas uupumus voi aiheuttaa välivuosia lukion jälkeen tai vaikeuksia siirtymisessä jatko-opintoihin ja jopa työelämään (Upadaya & Salmela-Aro, 2013; Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi, 2009). Tutkimusten mukaan opiskelu-uupumus voi joko lisääntyä tai vähentyä ison koulutuksellisen siirtymän jälkeen ja erityisesti lukioiässä nuori kohtaa koulutuksellisten muutosten lisäksi myös neurobiologisia (mm. murrosikä) ja sosiaalisia muutoksia (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Näitä muutoksia tapahtuu sekä lukiolaisten omassa autonomiassa että sosiaalisessa ympäristössä, joka voi tavoitteellisesti urheilevalla nuorella koostua suurelta osin urheilu ympäristöstä.

3.2 Hyvinvointi urheilu ympäristössä

Tässä tutkimuksessa nuoren kokemaa opiskeluun liittyvää hyvinvointia ja uupumusta tarkastellaan urheilulukiossa eli opiskelukontekstissa, johon liittyy vahvasti urheilun tavoitteellinen harrastaminen. Tutkimuksessa käytetään termiä urheilu kuvaamaan tavoitteellista ja huippu-urheilijaksi tähtäävää valmentautumista sekä termiä liikunta käytetään yleisesti liikkumisesta ja arkiliikunnasta. Liikunnan määrällä lapsuus- ja nuoruusiässä on tutkimusten mukaan huomattavia myönteisiä vaikutuksia ihmisen myöhempään hyvinvointiin, elämäntapaan ja jopa työllistymiseen (Vanttaja, Tähtinen, Zacheus & Koski, 2017). Aktiivinen urheilun harrastaminen nuoruudessa edistää tutkimusten mukaan kognitiivista toimintaa (esim. muistia ja keskittymiskykyä) sekä on yhteydessä vähäisempiin tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöihin (Kantomaa, Tammelinen, Ebeling, & Taanila, 2010).

On siis todettu, että 18,6% pojista ja 38% tytöistä Suomessa kokee uupumusasteista väsymystä lukiossa (THL, 2017), mutta opiskelevien urheilijoiden uupumusta ei ole Suomessa liiemmin tutkittu lukuun ottamatta Jyväskylän yliopistossa Sorkkila ja Ryba tutkimusryhmien viime vuosina (2016-2018) aloittamaa tutkimusta. Heidän tutkimuksissaan on rakennettu opiskelu-uupumusmittarin perusteella erillinen mittari mittaamaan urheilu-uupumusta (engl. sport burnout) opiskelu-uupumuksen (engl. school burnout) rinnalla (Sorkkila, Ryba, Aunola, Selänne & Salmela-Aro, 2017). Uupumusmittarien suurimpana eroavaisuutena on lähinnä se, että opiskelu-uupumuksessa stressi on lähtöisin opiskelusta ja urheilu-uupumuksessa stressi on peräisin urheilusta. Heidän tutkimuksessaan koulu-uupumuksesta kärsi 9,6% urheilulukiolaisista ($N = 391$), jotka olivat ensimmäisen tai toisen vuoden opiskelijoita. Tälle ryhmälle oli tyypillistä opiskeluun liittyvä uupumusasteinen väsymys ja kyynisyys, mutta toisaalta urheiluun liittyvää uupumusta heillä ei juurikaan ollut tai sitä ei ollut vielä kerinnyt lukion alkuvaiheessa kehittyä. Tutkimuksessa suurin osa (yli 60%) urheilevista opiskelijoista olivat kuitenkin hyvinvoivia sekä opiskelu- että urheilukontekstissa, jolloin vaatimukset ja resurssit olivat heillä tasapainossa molemmissa konteksteissa (Sorkkila, Aunola & Ryba, 2017).

Urheilulukiolaiset kokivat sekä urheilu- että opiskelu-uupumusoireita jo ensimmäisen lukiovuoden alussa (Sorkkila, Aunola, Salmela-Aro, Tolvanen & Ryba, 2018). Erityisesti uupumusasteinen väsymys lukiovuoden alussa siirtyi myös urheilun osa-alueelle lukiovuoden loppupuolella, mikä näkyi sekä määrällisissä tutkimustuloksissa että urheilijoiden omissa kertomuksissa. Kuitenkaan urheilussa koettu uupumus ei siirtynyt samalla tavalla opiskelun puolelle. Tämä havainto tukee aiempaa tutkimusta (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012), jonka mukaan opiskelu-uupumus leviää usein muille elämänalueille. Toisaalta psykologisten perustarpeiden, kuten hyvän itseluottamuksen opiskelussa tai urheilussa on havaittu olevan suojaava tekijä uupumusta vastaan molemmissa konteksteissa (Jowett, Hill, Hall & Curran, 2016). Sorkkila ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa huomattiin myös, että oppimistavoitteet (engl. mastery goals, pyrkimys kehittää itseään oppimisen kautta ja ymmärtää opiskeltava asia) suojasivat nuoria kyynistymiseltä ja riittämättömyyden kokemuksilta samalla osa-alueella (eli urheilussa tai opiskelussa), kun taas suoritustavoitteet (engl. performance goals, pyrkimys saada esim. hyvä arvosana oppimisen kautta tai osoittaa paremmuuttaan suhteessa toisiin opiskelijoihin) opiskelussa olivat yhteydessä kyynistymiseen suhteessa opiskeluun.

Tässä tutkimuksessa ei tarkoituksellisesti käsitellä urheiluun liittyvää uupumusta, vaan opiskelu-uupumusta, sillä tutkimuksen kontekstina on oppilaitos ja halutaan tarkastella urheilulinjan merkitystä lukiolaisen opiskelussa kokemaan uupumukseen tai intoon opiskella. Koska uupumus voidaan nähdä tilanteittain vaihtelevana tekijänä, joka syntyy yksilöön kohdistuneiden vaatimusten ja yksilöllä saatavilla olevien resurssien epätasapainosta (Smith, 1986), voitaisiin olettaa, että urheilevaan opiskelijaan kohdistuu vaatimuksia sekä opiskelun että urheilun parista, jolloin vaadittavien resurssien tarve ja uupumuksen riski olisi suurempi kuin tavallisella opiskelijalla (ks. Ryba ym., 2016). Sorkkilan, Aunolan ja Ryban (2017) mukaan tarvitaan lisää tietoa urheilevien opiskelijoiden mahdollisen uupumuksen tai stressin syistä. Sekä akateemisen opiskelumenestyksen että urheilullisen menestyksen tavoittelu ovat erikseen osoittautuneet stressaavaksi lukioikäisille nuorille (Hill ym., 2010).

Urheilun asettaminen opiskelun edelle voi johtaa joissain tapauksissa myös lukion lopettamiseen. Suomessa toteutetussa Yrjölän (2011) tutkimuksessa 40 prosenttia urheilevista opiskelijoista oli valmis lopettamaan koulun, jos opiskelut eivät edistyisi urheilullisten tavoitteiden takia. Vaikkakin urheilevat opiskelijat pitävät yleensä opiskelua tärkeänä, niin varsinkin ne urheilijat, jotka tähtäävät huippu-urheilijaksi, asettavat yleensä urheilun opiskelun edelle (Christensen & Sorensen 2009; Ryba, Stambulova, Selänne, Aunola & Nurmi, 2017). Urheilevien opiskelijoiden uupumuksen tutkiminen ja lisätieto on tärkeää, jotta ymmärretään esimerkiksi syitä opiskelun tai urheilun lopettamiseen sekä ylipäättään saataisiin enemmän tietoa urheilevien opiskelijoiden hyvinvoinnista ja mielenterveydestä.

3.3 Urheilijan kaksoisura: kaksi roolia täytettävänä

Urheilijan kaksoisura tarkoittaa huippu-urheilun ja opiskelun yhdistämistä (Ryba, Aunola, Kalaja, Selänne, Ronkainen & Nurmi, 2016). Tutkimusten mukaan tasapainoilu opiskelijan ja urheilijan roolien välillä sekä molempiin rooleihin liittyvien odotusten täyttäminen voi olla nuorelle hyvin kuormittavaa (Christensen & Sorensen, 2009; Cosh & Tully, 2014). Urheilun ja opiskelun yhdistämisen suurimmat vaikeudet tulevat juuri lukioiässä (16-18-vuotiaina), kun opiskeluympäristön vaatimukset kasvavat, sosiaalinen ympäristö muuttuu sekä urheiluympäristössä harjoittelumäärät lisääntyvät, kilpailu kovenee ja usein siirrytään juniorista aikuisurheilijaksi (Ryba ym., 2016; Sorkkila, Aunola & Ryba, 2017).

On myös havaittu, että opiskelevat huippu-urheilijat ovat usein riippuvaisia psykososiaalisesta ympäristöstään, joka vaikuttaa ratkaisevasti siihen, pystyvätkö he menestyksekkäästi yhdistämään opiskelun ja urheilu-uran vaatimukset (Sorkkila, Aunola & Ryba, 2017). Opiskelupaikan, valmentajan ja vanhempien tarjoama tuki (mm. tiedollinen, taloudellinen, logistinen ja emotionaalinen) vaikuttaa merkittävästi menestymisen mahdollisuuksiin niin opiskelussa kuin urheilussakin. Valmentajat ja vanhemmat saattavat helposti luoda paineita ja odotuksia nuorelle urheilussa, samaan aikaan kun nuorella on uupumuksen oireita koulussa, jolloin nuori tarvitsisi enemmän aikaa palautumiseen ja lepoon urheilussa (Sorkkila, 2018). Toiseksi jos nuorella havaitaan uupumuksen oireita urheilussa, saattaa olla erittäin tehontonta hoitaa näitä oireita pelkästään urheilun puolella, koska tutkimusten mukaan uupumus on usein lähtöisin opiskelusta (Ryba ym., 2016; Sorkkila, Ryba, Aunola & Selänne, 2018). On myös osoitettu, että sellaisten henkilökohtaisten kykyjen ja taitojen kehittäminen, jotka edesauttavat suoriutumista kummallakin osa-alueella, on keskeinen merkitys sille, kuinka urheilijat selviytyvät siirtymävaiheista niin urheilu-uralla kuin muussakin elämässään (Stambulova & Wylleman, 2015). Tässä tutkimuksessa halutaankin pohtia, että voisiko hyvä itsekontrolli olla tällainen henkilökohtainen tekijä, joka ennustaisi myönteisiä seurauksia urheilulukiolaisen hyvinvoinnille.

Huippu-urheilijaksi pyrkiminen vaikuttaa muihin elämän osa-alueisiin ja voi olla riskitekijä nuoruusiän identiteetin kehitykselle. Tasapainoisen identiteetin saavuttaminen voi olla haastavaa opiskelijoille, jotka kokevat itsensä ja identiteettinsä sekä opiskelijana että urheilijana. Sturmin ja kollegoiden (2011) tutkimuksessa opiskelija- ja urheilijaidentiteetin havaittiin olevan negatiivisesti yhteydessä toisiinsa eli mitä voimakkaampi urheilijaidentiteetti, sitä heikompi opiskelijaidentiteetti. Toisaalta useissa tutkimuksissa taas on todettu yhtäaikaisen voimakkaan urheilijaidentiteetin ja vahvan sitoutumisen opiskelijan rooliin olevan mahdollista (Lally & Kerr, 2005; Ryba ym., 2016). Esimerkiksi Ryba ym. (2016) toteavat, että akateeminen ja urheilullinen tavoitteenasettelu voivat paitsi sopia yhteen keskenään hyvin, mutta myös parhaimmillaan jopa täydentää ja kehittää toisiaan.

Akateemisen ja urheilu-uran yhdistämisen aiheuttama lisääntynyt paine voi itse asiassa jopa pelastaa nuoria urheilijoita ahdistukselta, stressiltä, uupumukselta ja liikaharjoittelulta sekä ylipäättensä suojata nuorta herkässä kehitysvaiheessa (Christensen & Sorensen, 2009). Eräiden tutkimusten (esim. Park, Lavalley & Tod, 2013) mukaan, kun urheilijoiden

osallistuminen urheiluun on uhattuna (esim. loukkaantumisen takia), se aiheuttaa kyseiselle urheilijalle vaikeuksia myös sopeutua elämään urheilun ulkopuolella. Omasta kokemuksestani voin kertoa sen, että jos minulla oli lukioaikana vaikeuksia urheilussa (esim. huonoja suorituksia, itseluottamuksen puutetta, loukkaantumisia), niin nämä vaikeudet heijastuivat aina opiskeluun ja muuhun hyvinvointiin. En kuitenkaan kokenut, että vaikutus olisi koskaan toiminut myös toisin päin, eli kun opiskeluni sujuivat hyvin, niin tällä ei ollut suurtakaan vaikutusta urheilumenestykseeni. Ehkäpä koin identiteettini lukioiässä enemmän urheilijana kuin opiskelijana.

Ne urheilijat, jotka kokevat identiteettinsä pelkästään urheilijana, niin heillä on toisaalta myös hyvin vahvat odotukset ja paineet suoriutua, joka taas saattaa johtaa vahvempaan uupumiseen sekä urheilussa että opiskelussa (Lemyre, Hall & Roberts, 2008). Airaksen (2014) tutkimuksessa tutkittiin yliopistossa opiskelevien urheilijoiden akateemista etenemistä ja noin 22,6% urheilijoista pystyivät etenemään vuodessa vaadittavien opintopisteiden verran. Kuitenkaan urheilulla ei ollut tilastollisesti merkitsevää, opintoja viivästyttävää vaikutusta. Opiskelijan sitoutumista ja motivaatiota opiskeluun voidaan pitää opiskelumenestykseen voimakkaammin määrittävänä tekijänä kuin urheilua (Airas, 2014).

4. TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää urheilulukiossa opiskelevien nuorten itsekontrollia ja opiskeluun liittyvää hyvinvointia (opiskelu-uupumus ja opiskeluinto). Aiemman tutkimuksen (De Ridder, ym., 2012; Tagney ym., 2004) perusteella tiedetään, että hyvällä itsekontrollilla on paljon erilaisia myönteisiä seurauksia yksilölle, joten on tärkeää tutkia sekä itsekontrollin ja hyvinvoinnin yhteyksiä että tarkemmin itsekontrollin eri ulottuvuuksien yhteyksiä. Itsekontrollimittari käännettiin tässä tutkimuksessa suomeksi ja samalla tutkittiin mittarin toimivuutta suomalaisen urheilulukion kontekstissa. Tarkoituksena oli selvittää, onko sukupuolella tai opiskelulinjalla merkitystä opiskelijoiden kokemaan itsekontrolliin tai hyvinvointiin. Lisäksi haluttiin selvittää, mitkä itsekontrollin ulottuvuudet selittävät parhaiten opiskelijoiden kokemaa opiskelu-uupumusta tai opiskeluintoa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaisia ulottuvuuksia lukiolaisten a) itsekontrollista ja b) hyvinvoinnista voidaan löytää aineiston perusteella?

Teoreettisena oletuksena on, että itsekontrolli ei ole yksiulotteinen, vaan moniulotteinen muuttuja, joka jakautuu ainakin kahteen erilliseen faktoriin (Lindner ym., 2015), joista toinen kuvaisi yksilön impulsiivista käyttäytymistä ja toinen taas yksilön tavoitteisiin suuntautuvaa hallittua käyttäytymistä (Maloney ym., 2012; De Ridder ym., 2011). Aiemman tutkimuksen mukaan itsekontrolli on viitannut sekä toiminnan ja houkutusten vastustamiseen (inhibitio), kykyyn asettaa pidempiaikaiset tavoitteet (initiaatio) välittömien impulssien edelle esimerkiksi toimivien rutiinien avulla, mutta myös yksilölliseen taipumukseen (impulsiivisuus) kokea häiritseviä houkutuksia (Bernecker, Job & Hofmann, 2018).

Opiskelu-uupumuksen on aiemmissa tutkimuksissa todettu koostuvan kolmesta faktorista, kuten myös opiskeluinnon (Salmela-Aro ym., 2009). Toisaalta molempia hyvinvoinnin mittareita ja varsinkin opiskeluintoa on käytetty myös yksiulotteisina (Salmela-Aro & Upadaya, 2012; Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006). Opiskelu-uupumuksen osatekijöistä uupumusasteista väsymystä pidetään joidenkin tutkimusten (Gustafsson ym., 2017) mukaan tärkeimpänä uupumuksen osa-alueena ja masennuksen aiheuttajana.

Gustafssonin ja kollegoiden (2017) mukaan uupumusasteista väsymystä tulisi tarkastella kyynisyydestä ja riittämättömyydestä erillisenä ulottuvuutena, koska uupumusasteinen väsymys on emotionaalinen ja fysiologinen tila, kun taas kyynisyys ja riittämättömyys ovat tunteita.

2. Miten tytöt ja pojat eroavat itsekontrollin ja hyvinvoinnin suhteen?

Aiemman tutkimuksen mukaan voidaan olettaa, että tytöillä olisi parempi yleinen itsekontrolli (Duckworth ym., 2015; Else-Quest ym., 2006; Matthews ym., 2009) ja enemmän itseuria (Spinath, Eckert & Steinmayr, 2014). Toisaalta on myös useita tutkimuksia, joissa ei ole havaittu itsekontrollissa eroja sukupuolen mukaan (Wills ym., 2007).

Tytöt kokevat lukiossa poikia enemmän uupumusasteista väsymystä (Walburg, 2014; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012). Tytöillä on myös poikia enemmän opiskeluintoa (Spinath, Eckert & Steinmayr, 2014). Stressaantuneet ja uupuneet opiskelijat ovat useammin tyttöjä, vaikkakin stressaantuneiden poikien määrä on koko ajan lisääntynyt (Salmela-Aro, 2018). Tytöillä opiskeluun liittyvä stressi heijastuu helpommin riittämättömyyden tunteeksi itseä kohtaan, kun taas pojilla stressi ja opiskelupaineet saattavat johtaa lukion aikana kyynisyydeksi opiskelua ja oppilaitosta kohtaan (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014).

3. Miten yleislinjalla ja urheilulinjalla opiskelevat lukiolaiset eroavat itsekontrollin ja hyvinvoinnin suhteen?

Vastaavaa aiempaa tutkimusta aiheesta ei ole, mutta voitaisiin olettaa, että hyvinvointi ja opiskeluinto opiskelussa vaativat urheilulinjalla opiskelevilta itsekontrollia, jolloin urheilulinjalaiset kokisivat oman itsekontrollinsa paremmaksi kuin yleislinjalaiset. Hyvä itsekontrolli olisi tällöin yhteydessä opiskelun ja urheilun yhdistämisessä vaadittavaan hyvään elämänhallintaan, jossa säännölliset rutiinit ja suunnittelu ovat olennaisia tekijöitä (Hofmann ym., 2014).

Aiemman teorian ja tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että urheilevaan opiskelijaan kohdistuu vaatimuksia sekä opiskelun että urheilun parista, jolloin vaadittavien resurssien tarve sekä uupumuksen riski olisi suurempi kuin yleislinjalla opiskelevalla opiskelijalla.

(ks. Ryba ym., 2016). Toisaalta on myös havaittu, että akateemisen ja urheilu-uran yhdistämisen aiheuttama lisääntynyt paine voi itse asiassa jopa suojata nuorta uupumukselta ja stressiltä herkässä kehitysvaiheessa (Christensen & Sorensen 2009).

4. Mitkä itsekontrollin ulottuvuudet selittävät parhaiten a) lukiolaisten opiskelu-uupumusta ja b) opiskeluintoa?

Itsekontrollin ja hyvinvoinnin yhteys on moniulotteinen ja useiden tutkimusten (Briki, 2018, De Ridder ym, 2012; De Ridder & Gillebaart, 2017) mukaan itsekontrolli on positiivisesti yhteydessä yksilön hyvinvointia osoittaviin muuttajiin (esim. onnellisuus, itsetunto) ja negatiivisesti yhteydessä yksilön pahoinvointia ilmaiseviin muuttajiin (esim. uupumus, masennus). Itsekontrollin ja opiskelu-uupumuksen yhteyttä selvittäviä tutkimuksia on vähän, mutta Seibertin ja kollegoiden (2016) tutkimuksissa on havaittu, että opiskelu-uupumus ja itsekontrolli korreloivat negatiivisesti toisiinsa eli mitä enemmän tutkittavilla oli uupumusta, niin sitä vähemmän heillä oli itsekontrollia. Lisäksi on todettu, että yksilön uupumus heikentää itsekontrollia (Hagger ym., 2010; Muraven & Baumeister, 2000).

5. MENETELMÄT

5.1 Tutkimuksen konteksti ja aineisto

Tutkimus toteutettiin kvantitatiivisena survey- eli kyselytutkimuksena, jossa kerätään tietoa standardoidussa muodossa joukolta ihmisiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Tutkimusta voidaan pitää myös luonteeltaan kartoittavana, sillä sen tarkoituksena on pyrkiä avaamaan uusia näkökulmia kontekstin käsittelyyn (Hirsjärvi ym., 2009). Aineisto kerättiin kymmenestä eri urheilulukioista ja kahdesta urheilupainotteisesta lukiosta ympäri Suomea vuonna 2015. Urheilulukiot ovat valtakunnallisen erityisen tehtävän saaneita oppilaitoksia, jonka oppilaat noudattavat valtakunnallisesta opetussuunnitelmasta poikkeavaa opetussuunnitelmaa ja tuntijakoa.

Urheilulukiolaisen kokonaiskurssimäärä on sama kuin muillakin lukiolaisilla (75 kurssia). Urheilulukiossa opiskelija on kuitenkin oikeutettu vähentämään kahdeksan kurssia lukion pakollisten kurssien määrästä, mikäli hän käy vähintään 12 kurssia oppilaitoksen opetussuunnitelmassa määriteltyjä erityisen koulutustehtävän opintoja, eli urheilulukion tapauksessa urheiluvalmennusta (esim. yleensä oman lajin harjoittelua). Valmennus koulun

puolesta järjestetään usein aamupäivisin, jotta urheilijat ehtivät palautua riittävästi ennen iltapäivän seuraavia harjoituksia. Lukioista riippuen valmennusta järjestetään 2-3 kertaa viikossa. Opiskelijan tulee silti käydä vähintään puolet jokaisen lukion pakollisen oppiaineen pakollisista kursseista (Opetus ja kulttuuriministeriö, 2015). Yleensä myös urheilijoiden poissaoloihin kursseilta, jotka johtuvat urheilusta, suhtaudutaan ymmärtäväisesti. Urheilulukioissa opiskelevien oppilaiden opiskelumotivaatio on myös korkea ja keskeyttämisprosentti on pienempi kuin muiden tavallisissa lukioissa opiskelevien (Metsä-Tokila, 2001). Vuonna 2015 Suomessa toimi yhteensä 13 virallista urheilulukiota, joiden toiminnan laadusta vastaavat valtakunnalliset lajiliitot ja toimintaa koordinoi Suomen Olympiakomitea. Urheilulukioiden lisäksi Suomessa on useita yksittäisiä lukioita ja ammattioppilaitoksia, joissa on mahdollista opiskella urheilulinjalla. Näissä niin sanotuissa urheilupainotteisissa lukioissa urheiluvalmennus on järjestetty koulun ylläpitäjän omalla päätöksellä.

Tutkimukseen osallistuneet urheilulukiot olivat Mäkelänrinteen lukio ja Pohjois-Haagan yhteiskoulu Helsingistä, Sotungin lukio Vantaalta, Kastellin lukio Oulusta, Schildtin lukio Jyväskylästä, Ounasvaaran lukio Rovaniemeltä, Kerttulin lukio Turusta, Kuopion klassillisen lukio ja Sotkamon lukio. Lisäksi kyselyyn osallistuivat urheilupainotteisina lukioina Kittilän lukio ja Nilsin lukio Kuopiosta. Urheilulukioihin haetaan omana hakukohteenaan yhteis- tai erityishaussa. Opiskelijavalintaan vaikuttavat lukuaineiden keskiarvo ja urheilumenestys. Tutkituissa lukioissa on kaikissa sekä yleislinjalla että urheilulinjalla opiskelevia opiskelijoita. Kyselylomake koostui esittelysivun ja taustatietojen lisäksi opiskeluun, urheilemiseen sekä opiskelijan hyvinvointiin ja tavoitteisiin liittyvistä kysymyksistä. Opiskelijat täyttivät kyselyn omalla vapaa-ajallaan ja kyselyyn vastaaminen oli vapaaehtoista, mutta joissain lukioissa kyselyä tehtiin myös ohjatusti oppituntien aikana. Kyselylomakkeen alussa oli täyttöohjeet, joissa korostettiin tutkimuksen luottamuksellisuutta ja vastaajan anonymiteetin säilymistä. Lomakkeen loppuun jätettiin tilaa myös palautteen annolle. Vaadittavat tutkimusluvut haettiin kyseessä olevista kaupungeista ennen kyselyjen toteuttamista.

Kyselyyn vastasi kaikkiaan 424 opiskelijaa, joista tyttöjä oli 291 (68.6%) ja poikia 133 (31.4%). Tutkimukseen osallistuneet olivat syntyneet vuosina 1997-2000. Suurin osa vastaajista olivat ensimmäisen vuoden ($N=224$, 52.8%) ja toisen vuoden ($N=162$, 38.2%) opiskelijoita. Kyselyyn vastanneista 27 (6.4%) oli kolmannen vuoden opiskelijoita ja neljännen vuoden opiskelijoita oli vain 11 (2.6%). Opiskelulinjan suhteen oppilaat

jakaantuivat hyvinkin tasaisesti: yleislinjalla opiskelevia oli 211 opiskelijaa (49.8%) ja urheilulinjalla 213 opiskelijaa (50.2%). Kyselyyn vastanneista melkein puolet ($N=179$, 42.3%) olivat paikallisen urheiluakatemia jäseniä. Vastaajista 145 opiskelijaa (34,2%) olivat yksilölajien (mm. yleisurheilu, suunnistus, talvilajit, kamppailulajit, voimistelu jne.) edustajia ja 167 opiskelijaa (39,4%) olivat joukkuelajien (mm. jalkapallo, jääkiekko, salibandy, käsipallo, muodostelmaluistelu jne.) edustajia, kun taas 112 opiskelijalla (26,4%) ei ollut tavoitteellista harrastusta. Suomessa toimi vuonna 2015 19 urheiluakatemioita, joiden tavoitteena on auttaa opiskelijoitaan sovittamaan opiskelu ja urheilu parhaalla mahdollisella tavalla yhteen. Kyselyyn vastanneista opiskelijoista 84 prosenttia ($N=356$) asuivat samassa taloudessa huoltajansa tai huoltajiensa kanssa ja loput 16 prosenttia ($N=68$) opiskelijoista asuivat omassa taloudessa samalla tai eri paikkakunnalla. Esimerkiksi kyselyyn osallistuneessa Sotkamon lukiossa on mahdollisuus asua opiskelija-asuntolassa lukion vieressä.

5.2 Mittarit

5.2.1 Itsekontrolli

Itsekontrollia mitattiin Tangneyn, Baumeisterin ja Boonen (2004) kehittämällä lyhyellä versiolla Self-Control Scale -kyselystä. Kyselyn lyhyempi versio eli niin sanottu BSCS (Brief Self-Control Scale) -mittari koostuu 13-väittämästä, joita tässä tutkimuksessa arvioitiin Likert- asteikolla 1-7 (1 = Ei pidä ollenkaan paikkansa, 7 = Pitää täysin paikkansa). Mittarin alkuperäiset englanninkieliset väittämät on käännetty tätä tutkimusta varten. Käännösprosessissa konsultoitiin englantia äidinkielenään ja suomea sujuvasti puhuvaa tutkijaa.

Kyselylomakkeessa vastaaja arvioi omaa itsekontrollia esimerkiksi seuraavien väittämien avulla: “Saatan tehdä asioita, jotka ovat haitaksi minulle, jos ne ovat hauskoja”, “Voidaan sanoa, että minulla on rautainen itsekuri” tai “Minulla on vaikeuksia keskittyä”. Kaikki suomenkieliset osiot löytyvät taulukosta 2 (ks. alkuperäiset väittämät taulukosta 1). Lyhyen version korrelaatio pitkään versioon on tutkimuksissa (ks. Tagney ym., 2004) osoittautunut varsin korkeaksi ja lyhyempää versiota onkin käytetty lukuisissa itsekontrolliin liittyvissä tutkimuksissa (Lindner ym., 2015). Aiemmassa tutkimuksessa mittarin on usein todettu koostuvan kahdesta ulottuvuudesta, esimerkiksi Maloney ym. (2012) tekemän jaottelun mukaan itsekontrolli koostuu impulsiivisuudesta (esim. “Hauskanpito estää joskus minua saamasta töitäni tehdyksi.”, “Toimin usein ajattelematta ensin kaikkia vaihtoehtojani.”) ja

itsehillinnästä (esim. “Olen hyvä vastustamaan houkutuksia.”, “Voidaan sanoa, että minulla on rautainen itsekuri.”).

5.2.2 Hyvinvointi

Opiskelu-uupumusta mitattiin School Burnout Inventory (SBI-9) -mittarilla (Salmela-Aro & Näätänen, 2005; Salmela-Aro ym., 2009), joka on lyhennetty opiskelijaversioksi työelämään tarkoitetun Bergen Burnout Indicator 15 -mittarin pohjalta (Näätänen, Aro, Matthiesen & Salmela-Aro, 2003). Opiskelu-uupumusmittaria on kehitetty myös koulu-uupumusta mittaavan menetelmän, että laajan ja edustavan yliopisto- ja ammattikorkeakouluopiskelijoista koostuvan aineiston perusteella. Opiskelu-uupumuksen arvioimiseksi kehitetty menetelmä soveltuu niin peruskouluun, lukioon, ammattikouluun kuin yliopistoon ja ammattikorkeakouluun (Salmela-Aro & Näätänen, 2005). Opiskelu-uupumusmittari jakaantuu kolmeen eri ulottuvuuteen:

- 1) uupumusasteinen väsymys opiskelussa (4 osiota, esim. “Tunnen hukkuvani opintoihini liittyvään työmäärään”),
- 2) kyynisyys opiskelua kohtaan (3 osiota, esim. “Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni opiskelua kohtaan”) ja
- 3) riittämättömyys opiskelussa (2 osiota, “Minulla on usein riittämättömyyden tunteita opinnoissani”).

Näiden kolmen ulottuvuuden on todettu olevan käsitteellisesti erilaisia, vaikka ovatkin yhteydessä toisiinsa (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009). Mittari sisältää yhdeksän eri väittämää, joita voidaan käyttää mittaamaan joko erikseen uupumuksen kolmea ulottuvuutta tai vaihtoehtoisesti sekundaarista faktoria eli yleistä uupumusta (Salmela-Aro ym., 2009). Osioiden väittämiä arvioitiin 7-portaisella Likert-asteikolla (1 = Ei pidä ollenkaan paikkansa, 7 = Pitää täysin paikkansa).

Opiskelu- tai kouluintoa kuvaava mittari on Salmela-Aron ja kollegoiden (2009) kehittämä mittari, jonka avulla pyritään mittaamaan opiskeluun liittyvää innokkutta ja omistautumista. Mittari on luotu alun perin opiskelijoille tehdyn Utrecht Work Engagement -mittarin pohjalta (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012). Opiskeluinto jakaantuu kolmeen ulottuvuuteen:

- 1) opiskeluun liittyvä energisyys (esim. “Opiskellessani olen täynnä energiaa”)
- 2) omistautuminen (esim. “Opiskelu on minulle hyvin merkityksellistä”) ja
- 3) uppoutuminen (esim. “Olen uppoutunut opiskeluuni”).

Vaikka mittarilla voidaan mitata erikseen innokkuuden kolmea eri ulottuvuutta, näiden ulottuvuuksien korkean korreloituvuuden takia (esim. Salmela-Aro & Upadyaya, 2012) sen yksiulotteisen mallin käyttö on yleisempää (ks. Schaufeli ym., 2006). Osioihin liittyviä väittämiä arvioitiin Likert-asteikolla 1-7 (1 = Ei pidä ollenkaan paikkansa, 7 = Pitää täysin paikkansa).

5.3 Analyysit

Tilastolliset analyysit toteutettiin SPSS 22 (Statistical Package for the Social Sciences) -ohjelmalla. Ensimmäiseksi aineisto käytiin läpi mahdollisia tallennusvirheitä ja muita epäuskottavia poikkeavia arvoja (eng. outliers) silmäillen ja tarkastellen. Lisäksi summamuuttujien muodostamisen jälkeen tehtiin kaikkien tässä tutkimuksessa mukana olevien muuttujien osalta puuttuvien arvojen analyysi ja normaalijakaumaoletuksen toteutumisen tarkastelu.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen, millaisista ulottuvuuksista itsekontrolli, opiskelu-uupumus ja opiskeluinto muodostuvat, tarkastelussa käytettiin eksploratiivista faktorianalyysia. Eksploratiivisen faktorianalyysin avulla tutkittiin valittujen muuttujien käsitevaliditeettia ja tarkasteltiin, löytyykö itsekontrollista erillisiä ja määriteltäviä ulottuvuuksia (faktoreita). Eksploratiivinen faktorianalyysi (EFA) pyrkii tiivistämään ja kuvaamaan aineistoa ryhmittelemällä yhteen muuttujia, jotka korreloivat keskenään (Tabachnick & Fidell, 2013). Perinteisesti eksploratiivista faktorianalyysia käytetään aineistolähtöisenä ja teoriaa kehittävänä menetelmänä, kun taas konfirmatorista faktorianalyysia (CFA) pidetään teoriaa testaavana menetelmänä, jolloin tutkijalla on etukäteen oletus siitä, miten muuttujat ryhmittyvät (Tabachnick & Fidell, 2013). Tässä tutkimuksessa itsekontrollia mittaavan BSCS -mittarin rakenteesta oli aiempien tutkimusten perusteella oletuksia, mutta halusin tutkia sen rakennetta suomalaisessa aineistossa, joka on kerätty esimerkiksi yhdysvaltalaiseen verrattuna hyvinkin erilaisessa koulutusjärjestelmässä.

Eksploratiivisia faktorianalyysiejä käytetään silloin, kun ei ole selkeitä olettamuksia, mitkä mittarin osiot muodostavat tietyn ulottuvuuden. Eksploratiivinen faktorianalyysi edellyttää muuttujien normaalijakaumaa koskevan oletuksen voimassaoloa samoin kuin sen, että muuttujien tulee korreloida keskenään (Nummenmaa, 2010). Faktorointimenetelmäksi valittiin Principal Axis Factoring eli pääakselifaktorointi (PAF) ja faktoreiden rotaatio

suoritettiin Promax-rotatiolla, joka sallii faktoreiden korreloida keskenään (Nummenmaa, 2010). Kommunaliteetit mittaavat sitä, kuinka monta prosenttia muuttujan varianssista voidaan selittää faktoreiden avulla, eli miten luotettavasti ne mittaavat faktoreita (Metsämuuronen, 2006). Metsämuuronen (2006) mukaan faktorien määrää voidaan taas arvioida sekä sisällöllisesti että latausten ominaisarvon perusteella. Ominaisarvon olisi hyvä olla vähintään yksi.

Toisessa ja kolmannessa tutkimuskysymyksessä hyödynnettiin riippumattomien otosten t-testiä. T-testien avulla tutkittiin ensin, millä tavoin tytöt ja pojat eroavat itsekontrollin ja hyvinvoinnin suhteen ja sen jälkeen tarkasteltiin eroja yleislinjalla ja urheilulinjalla opiskelevien välillä. T-testillä voidaan tehdä päätelmiä muuttujien jakaumien keskiarvoista (Nummenmaa, 2010) ja tällä tavoin voidaan tutkia poikkeavatko kaksi ryhmää (tässä tutkimuksessa tytöt vs. pojat sekä yleislinjalla opiskelevat vs. urheilulinjalla opiskelevat) jonkin ominaisuuden eli tässä tutkimuksessa itsekontrollin sekä hyvinvoinnin suhteen. T-testissä arvioidaan, ovatko ryhmien keskiarvot tarpeeksi erilaisia, jos hajonnat ja keskiarvon keskivirheet otetaan huomioon. Mitä pienempiä hajonnat ovat, sitä pienempi keskiarvojen erotus riittää osoitukseksi vertailtavien ryhmien erilaisuudesta. Lisäksi otoskoon suuruus vaikuttaa keskiarvojen eron tilastolliseen merkitsevyyteen (Nummenmaa, 2010).

T-testin lisäksi laskettiin Cohenin d ilmaisemaan efektikoko. Efektikoko kertoo sen, kuinka suurta tuo ryhmien välinen ero on eli kuinka paljon eri ryhmien havainnot (esimerkiksi tyttöjen ja poikien arvot) ovat päällekkäin (Metsämuuronen, 2006). Kun tyttöjen ja poikien keskiarvot ovat samat ja jakaumat samanlaiset, efektikoko on nolla. Pienissä otoksissa efektikoko voi olla kohtuullisen suuri, vaikka ei ilmene tilastollista merkitsevyyttä. Efektikoon mittana käytetään ensisijaisesti Cohenin d -mittaa, koska se on helposti vertailtavissa eri aineistoissa ja koska sille on olemassa karkeita rajoja (esim. keskikokoinen efektikoko $d = .50$) kuvaamaan efektikoon pienuutta tai suuruutta (Metsämuuronen, 2006).

Neljännessä tutkimuskysymyksessä haettiin lineaarisen regressioanalyysin avulla vastausta siihen, mitkä itsekontrollin ulottuvuudet selittävät parhaiten lukiolaisten opiskelu-uupumusta ja opiskeluintoa. Regressioanalyysi perustuu pitkälti korrelaatioiden tarkasteluun ja muuttujien välisen yhteyden mallintamiseen (Nummenmaa, 2010). Ennen regressioanalyysiä tarkastelin muuttujien välisiä korrelaatioita. Pearsonin korrelaatio kuvaa

kahden muuttujan välisen yhteyden voimakkuutta, kun taas regressioanalyysissä voidaan luoda yhteyden laadusta malli, jossa selittäviä muuttujia voi olla useita (Metsämuuronen, 2006). Regressioanalyysin avulla voidaan siis tutkia sitä, kuinka paljon yksi tai useampi riippumaton muuttuja selittää tai ennustaa jotakin riippuvaa muuttujaa. Tavoitteena on muodostaa näiden muuttujien välisistä suhteista matemaattinen malli, jonka avulla voidaan riippumattomilla muuttujilla ennustaa riippuvan muuttujan arvojen vaihtelua (Nummenmaa, 2010).

Regressiomallin pitää olla teoreettisesti johdettavissa tutkimuksen taustateoriasta, aineistoon sopiva ja rakenteeltaan selkeä. R^2 (engl. R square) on regressiomallin selitysosuus ja se kertoo, kuinka suuren osan muuttujien joukko yhdessä pystyy selittämään selitettävästä muuttujasta (Metsämuuronen, 2006). Jos R^2 -luku on suuri, selittävät muuttujat pystyvät selittämään suuren osan selitettävän muuttujan vaihtelusta. Korjattu R^2 -luku (engl. adjusted R square) huomioi mallin sisältämien selittävien muuttujien lukumäärän. Regressioanalyysissä regressiokerroin β (engl. regression coefficient) kertoo selittävän muuttujan efektin eli selitysvoiman. Beta-arvo on standardoitu regressiokerroin, joka vaihtelee -1:n ja 1:n välillä ja joka kertoo muuttujan suhteellisesta selitysvoimasta suhteessa muihin selittäviin muuttujiin (Nummenmaa, 2010).

Lineaarisella regressioanalyysillä on myös tiettyjä edellytyksiä ja oletuksia, joiden tulee täytyä (Nummenmaa, 2010). Ensinnäkin muuttujien väliset yhteydet tulee olla lineaarisia ja tämä voidaan tarkistaa sirontamatriisin avulla. Lisäksi selittävät muuttujat eivät saisi olla yhteydessä toisiinsa (kollinearisia), jotta malliin ei tulisi selittäjäksi sama vaihtelu useampaan kertaan. Lineaarinen regressioanalyysi on parametrinen menetelmä, joka edellyttää normaalijakaumaoletuksen voimassaoloa, varianssien homogeenisuutta sekä vähintään välimatka-asteikollisia muuttujia ja vähintään 50-100 havaintoa (Nummenmaa, 2010).

6. TULOKSET

6.1 Itsekontrollin ja hyvinvoinnin ulottuvuudet

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaamiseksi tutkittiin kolmen eksploratiivisen faktorianalyysin avulla millaisista ulottuvuuksista tutkimuksen pääkäsitteet, itsekontrolli, opiskelu-uupumus ja opiskeluinto koostuvat. Kaikissa faktoriratkaisuissa käytettiin pääakselifaktorointia Promax-rotatoinnilla.

6.1.1 Itsekontrollimittarin (BSCS) rakenteen tarkastelu

Kaiser-Meyer-Olkin (.858) sekä Bartlett ($p < .05$) -arvojen perusteella aineisto soveltui faktorointiin. Muuttujien kommunaliteetit olivat suuruudeltaan riittävän korkeita (ks. taulukko 2).

Taulukko 2. Itsekontrollimittarin (BSCS) faktorirakenne ja kommunaliteetit opiskelijoilla ($N = 424$).

Osio	Faktori			kommun.
	1	2	3	
Impulsiivisuus				
1. Saatan tehdä asioita, jotka ovat haitaksi minulle, jos ne ovat hauskoja.	.783			.591
2. Minun on joskus vaikea olla tekemättä jotain asiaa, vaikka tiedän sen olevan väärin.	.571			.339
3. Saatan möläytellä asiaankuulumattomia asioita.	.493			.287
4. Hauskanpito estää joskus minua saamasta töitäni tehdyksi.	.442			.324
5. Toimin usein ajattelematta ensin kaikkia vaihtoehtojani.	.390			.300
Itsekuri				
6. Voidaan sanoa, että minulla on rautainen itsekuri.		-.866		.840
7. Olen hyvä vastustamaan houkutusia.		-.693		.487
8. Toivoisin, että minulla olisi parempi itsekuri.		.471		.398
Saamattomuus				
9. Olen laiska.			.656	.585
10. Pystyn työskentelemään tehokkaasti saavuttaakseni pitkän tähtäimen tavoitteita.			-.601	.383
11. Minulla on vaikeuksia keskittyä.			.441	.317
12. Minun on vaikea muuttaa huonoja tapojani.			.318	.429

Ainoastaan yhden osion (“Kieltäydyn asioista, jotka eivät ole minulle hyväksi”) kommunaliteetti jäi arvoltaan alle .200 ja muut kommunaliteetit vaihtelivat välillä .287 ja .840. Edellä mainittu osio jätettiin pois, sillä väittämän alhainen kommunaliteetti huononsi faktorin selittämää mallia. Itsekontrollia mittaavat osiot ja niiden faktorilataukset on esitetty taulukossa 2. Eksploratiivisen faktorianalyysin ehdottamassa mallissa kolme faktoria ylittivät ominaisarvon 1 ja mallin kumulatiivinen selitysosuus (44%) aineiston varianssista oli suurempi kuin kahden faktorin mallin selitysosuus (40,2%). Faktoreille latautuvien väittämien sisällön perusteella ja mukaillen aikaisempaa tutkimusta kolme faktoria nimettiin *impulsiivisuudeksi*, *itsekuriksi* ja *saamattomuudeksi*. Itsekurin summamuuttujaa tehtäessä käännettiin väittämä “Toivoisin, että minulla olisi parempi itsekuri” arvot, jotta väittämä mittaa samansuuntaisesti itsekuria muiden osioiden kanssa. Vastaavasti myös saamattomuuden summamuuttujaa tehtäessä käännettiin arvot osiosta: “Pystyn työskentelemään tehokkaasti saavuttaakseni pitkän tähtäimen tavoitteita”.

Aiemmassa tutkimuksessa (mm. Ferrari ym., 2009; Maloney ym., 2012; De Ridder ym., 2011) on päädytty usein kahden faktorin ratkaisuun, mutta kuitenkin tässä tutkimuksessa kolmen faktorin ratkaisu on aineiston mukaan perusteltua sekä tilastollisesti että sisällöllisesti. Impulsiivisuus -faktori selitti 31,9%, itsekuri -faktori selitti 8,3% ja saamattomuus -faktori 3,8% aineiston varianssista. Itsekontrollimittarin ulottuvuuksien sisäistä yhdenmukaisuutta analysoitiin Cronbachin alfa -kertoimilla, jotka ylittivät kaikkien muuttujien osalta (impulsiivisuus $\alpha = .72$, itsekuri $\alpha = .74$ ja saamattomuus $\alpha = .71$) yleisesti hyväksytyn reliabiliteetin arvon (ks. taulukko 5).

6.1.2 Opiskelu-uupumuksen ulottuvuudet

Kaiser-Meyer-Olkin (.838) ja Bartlett ($p < .05$) -arvojen perusteella aineisto soveltuu faktorointiin. Faktorianalyysissä yhden osion “Ennen odotin saavani opinnoissani paljon enemmän aikaan kuin nyt” kommunaliteetti oli selkeästi alhaisin .294, joten osio jätettiin pois faktoriratkaisusta. Jäljellä olevien muuttujien kommunaliteetit vaihtelivat välillä .385 ja .632 (ks. taulukko 3). Faktorianalyysi tuotti kaksi faktoria ja erosi näin Salmela-Aron ym. (2009) alkuperäisestä faktoriratkaisusta. Nimesin faktorit väittämien sisällön ja aikaisempaa tutkimusta mukaillen *uupumusasteiseksi*, *väsymykseksi* ja *kyynisyydeksi*.

Uupumusta mittaava mittari on alunperin kehitetty työkontekstiin ja riittämättömyys-osioiden ei Salmela-Aron ja kollegoiden mukaan (2009) aina toimi koulu- tai

opiskelukontekstissa. Edellä mainittu, faktoriratkaisusta poisjätetty osio, tulisi Salmela-Aron tutkimusryhmän (2009) mukaan latautua riittämättömyyden faktoriin. Toinen teorian mukaan riittämättömyys -faktoriin latautuva väittämä “Minulla on usein riittämättömyyden tunteita opinnoissani” latautui selkeästi uupumusasteista väsymystä ilmaisevaan faktoriin. Näin ollen analyysissä päädyttiin kahden faktorin ratkaisuun, jossa molempien faktoreiden ominaisarvot ylittivät ominaisarvon 1 ja jonka kumulatiivinen selitysosuus oli 52,4% koko aineiston varianssista. Uupumusasteinen väsymys -faktori selitti 38,8% ja kyynisyys -faktori 13,7% aineiston varianssista. Vaikka aineistosta ei noussut esiin riittämättömyyden faktoria, niin analyysin tuottamat muut faktorit noudattivat teoreettisia oletuksia sekä olivat linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (Salmela-Aro ym., 2009).

Taulukko 3. Opiskelu-uupumusmittarin faktorirakenne ja kommunaliteetit opiskelijoilla ($N = 424$).

Osio	Faktori		
	1	2	kommun.
Uupumusasteinen väsymys			
1. Murehdin opiskeluasioita paljon myös vapaa-aikana.	.856		.621
2. Tunnen hukkuvani opintoihini liittyvään työmäärään.	.659		.500
3. Nukun usein huonosti erilaisten opiskeluasioiden takia.	.656		.520
4. Minulla on usein riittämättömyyden tunteita opinnoissani.	.652		.489
5. Opiskelujen paine aiheuttaa ongelmia läheisissä ihmissuhteissani.	.624		.385
Kyynisyys			
6. Tunnen itseni haluttomaksi opinnoissani ja ajattelen usein lopettaa opintoni.		.815	.632
7. Pohdin alituisen onko opiskelullani merkitystä.		.740	.546
8. Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni opintoja kohtaan.		.677	.501

6.1.3 Opiskeluinnon tarkastelu

Kaiser-Meyer-Olkin (.927) ja Bartlett ($p < .05$) -arvojen perusteella aineisto soveltuu faktorointiin. Eksploratiivisen faktorianalyysin perusteella väittämistä muodostui vain yksi faktori, joka nimettiin teorian ja aiemman tutkimuksen perusteella *opiskeluinnoksi*. Muuttujien kommunaliteetit olivat suuruudeltaan kohtalaisen hyviä (vaihtelivat välillä .207 ja .711) ja ainoastaan kahden väittämän kommunaliteetti oli alle .400. Päätin aiemman teorian perusteella ottaa opiskeluintoa mittaavaan faktoriin mukaan kaikki mittarin

väittämät. Yhden faktorin ratkaisu ylitti ominaisarvon 1 ja faktoriratkaisun kumulatiivinen selitysosuus oli 50,1%.

Taulukko 4. Opiskeluintomittarin faktorirakenne ja kommunaliteetit opiskelijoilla ($N = 424$).

Osio	Faktori	
	1	kommun.
Opiskeluinto		
1. Olen innoissani opiskelusta.	.843	.711
2. Opiskelu inspiroi minua.	.801	.642
3. Opiskellessani olen täynnä energiaa.	.793	.629
4. Olen uppoutunut opiskeluuni.	.745	.555
5. Opiskelu on minulle hyvin merkityksellistä.	.728	.530
6. Opiskellessani tunnen itseni tarmokkaaksi.	.710	.504
7. Kun herään aamulla minusta tuntuu hyvältä lähteä opiskelemaan.	.650	.423
8. Aika tuntuu lentävän siivillä, kun opiskelen.	.552	.305
9. Kun työskentelen opintojeni parissa, unohdan kaiken ympäriltäni.	.455	.207

6.1.4 Muodostettujen summamuuttujien tunnusluvut

Muuttujien normaalijakauman toteutumisen arviointi tehtiin Kolmogorov-Smirnovin testeillä. Testien perusteella kaikki muuttujat eivät noudattaneet täysin normaalijakaumaa ($p < .001$). Testillä on kuitenkin taipumus hylätä normaalijakaumaoletus varsin helposti aineiston koon kasvaessa (Metsämuuronen, 2006). Jakauman vinouden ja huipukkuuden merkitsevyyttä voi arvioida jakamalla saatu arvo sitä vastaavalla keskivirheellä. Jos saatu luku on pienempi kuin keskivirhe kerrottuna kahdella, voidaan jakauman vinous ja huipukkuus hyväksyä vielä normaaliksi (ks. Nummenmaa, 2010). Lukemat olivat yleisesti pienempiä kuin keskivirhe kerrottuna kahdella, joten jakaumat eivät olleet korostuneesti vinoja tai huipukkaita. Muodostettujen summamuuttujien Cronbachin alfa -kertoimet, muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat sekä vinous- ja huipukkuuskertoimet esitetään taulukossa 5.

Taulukko 5. Tutkimuksessa ($N = 424$) käytettävien muuttujien keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh), Cronbachin alfat (α) ja muuttujien jakaumien vinous (skewness) ja huipukkuus (kurtosis).

Muuttuja (osioiden lukumäärä)	<i>ka</i>	<i>kh</i>	α	<i>skewness</i>	<i>kurtosis</i>
Impulsiivisuus (5)	3.39	1.21	.716	.26	.50
Itsekuri (3)	3.64	1.39	.738	.29	-.51
Saamattomuus (4)	3.71	1.25	.711	.10	.51
Uupumusasteinen väsymys (5)	3.72	1.34	.826	.10	.49
Kyynisyys (3)	2.88	1.45	.783	.76	.09
Opiskeluinto (9)	3.74	1.10	.893	-.28	.09

6.2 Sukupuolierot itsekontrollissa ja hyvinvoinnissa

Sukupuolten välisiä eroja itsekontrollissa ja hyvinvoinnissa tarkasteltiin riippumattomien otosten t-testin avulla. Tuloksista kävi ilmi, että tyttöjen ($N = 291$) ja poikien ($N = 133$) välillä oli kahden muuttujan (itsehuri, uupumusasteinen väsymys) osalta tilastollisesti merkitsevä ero (ks. taulukko 6). Havaittiin, että tytöt raportoivat poikia enemmän uupumusasteista väsymystä ($t(422) = -5.74, p = .000$) ja efektikokokin oli keskikokoinen ($d = .65$). Poikien keskiarvo oli taas tyttöjen vastaavaa korkeampi itsehurin kohdalla ($t(422) = 3.07, p = .002$), mutta efektikoko jäi kohtalaisen pieneksi ($d = .33$). Muita tilastollisesti merkitseviä sukupuolieroja ei löytynyt.

Taulukko 6. Itsekontrollin ja hyvinvoinnin muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat sukupuolittain ja sukupuolierot muuttujissa (t -arvo) sekä efektikoot (Cohenin d).

Muuttuja	Tytöt (<i>N</i> = 291)		Pojat (<i>N</i> = 133)		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>			
Itsekontrolli							
Impulsiivisuus	3.33	1.24	3.52	1.16	<i>t</i> (422) = 1.427	.154	.16
Itsekuri	3.50	1.42	3.95	1.30	<i>t</i> (422) = 3.100	.002	.33
Saamattomuus	3.75	1.29	3.63	1.15	<i>t</i> (422) = -.921	.358	.10
Hyvinvointi							
Uupumusasteinen väsymys	3.88	1.30	3.04	1.29	<i>t</i> (422) = -5.740	.000	.65
Kyynisyys	2.82	1.46	3.02	1.43	<i>t</i> (422) = 1.261	.208	.14
Opiskeluinto	3.74	1.11	3.74	1.09	<i>t</i> (422) = .037	.971	.00

6.3 Itsekontrollin ja hyvinvoinnin tarkastelu opiskelulinjan mukaan

Opiskelijoiden valitseman opiskelulinjan (urheilulinja vs. yleislinja) välisiä eroja tarkasteltiin suhteessa itsekontrolli- ja hyvinvointimuuttujiin myös riippumattomien otosten t-testin avulla. Aineiston perusteella havaittiin, että saamattomuudessa ja kyynisyydessä oli tilastollisesti merkitsevä ero yleislinjalla ja urheilulinjalla opiskelevien opiskelijoiden välillä. Yleislinjan opiskelijat kokivat opiskelussa tilastollisesti merkitsevästi enemmän saamattomuutta ($t(422) = 2.85, p = .005$) sekä kyynisyyttä ($t(422) = 2.46, p = .014$) kuin urheilulinjalla opiskelevat, mutta efektikoot jäivät suhteellisen pieneksi ($d < .30$). Impulsiivisuuden, itsekurin ja uupumusasteisen väsymyksen suhteen ei yleislinjalla ja urheilulinjalla opiskelevien välillä ollut tilastollisesti merkitsevää eroa.

Taulukko 7. Itsekontrollin ja hyvinvoinnin muuttujien keskiarvot ja keskihajonnat opiskelulinjan mukaan (t -arvo) sekä efektikoot (Cohenin d).

Muuttuja	Yleislinja (<i>N</i> = 211)		Urheilulinja (<i>N</i> = 213)			<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>ka</i>	<i>kh</i>	<i>t</i>		
Itsekontrolli							
Impulsiivisuus	3.39	1.24	3.39	1.20	<i>t</i> (422) = 0.039	.969	.00
Itsekuri	3.55	1.32	3.74	1.46	<i>t</i> (422) = -1.400	.162	.14
Saamattomuus	3.88	1.24	3.54	1.24	<i>t</i> (422) = 2.848	.005	.27
Hyvinvointi							
Uupumusasteinen väsymys	3.83	1.38	3.62	1.28	<i>t</i> (422) = 1.662	.100	.16
Kyynisyys	3.06	1.54	2.71	1.34	<i>t</i> (422) = 2.461	.014	.24
Opiskeluinto	3.64	1.16	3.84	1.04	<i>t</i> (422) = -1.797	.073	.18

T-testien jälkeen tarkistin vielä kaksisuuntaisen varianssianalyysin avulla, että lukiolaisten sukupuolella ja opiskelulinjalla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteisvaikutusta eli interaktiota itsekontrollin tai hyvinvoinnin muuttujissa.

6.4 Hyvinvointia selittävät tekijät

Ennen regressioanalyysiä tarkastelin tutkimuksessa käytettyjen muuttujien välisiä korrelaatioita, jotka on esitetty taulukossa 8. Tarkasteltaessa itsekontrollin ulottuvuuksien keskinäisiä korrelaatioita havaittiin, että impulsiivisuudella oli saamattomuuden ($r = .56$) kanssa kohtalaisen voimakas korrelaatio ja negatiivinen korrelaatio itsekurin ($r = -.39$) kanssa. Itsekurin ja saamattomuuden ($r = -.56$) välillä oli kohtalaisen voimakas negatiivinen korrelaatio. Opiskeluun liittyvän hyvinvoinnin ulottuvuuksien tarkastelussa taas havaittiin, että kyynisyyden ja opiskeluinnon välillä oli voimakas negatiivinen

korrelaatio ($r = -.54$). Uupumusasteinen väsymys korreloi muuttujista voimakkaimmin kyynisyyden ($r = .39$) kanssa.

Itsekontrollin ja hyvinvoinnin ulottuvuuksien välisiä korrelaatioita tarkasteltaessa, impulsiivisuus korreloi positiivisesti uupumusasteisen väsymyksen ($r = .21$) ja kyynisyyden ($r = .37$) kanssa sekä negatiivisesti opiskeluinnon ($r = -.32$) kanssa. Itsekuri taas korreloi negatiivisesti uupumusasteisen väsymyksen ($r = -.14$) ja kyynisyyden ($r = .21$) kanssa sekä positiivisesti opiskeluinnon ($r = .31$) kanssa. Saamattomuus taas korreloi positiivisesti uupumusasteisen väsymyksen ($r = .38$) ja kyynisyyden ($r = .57$) kanssa sekä negatiivisesti opiskeluinnon ($r = -.53$) kanssa.

Taulukko 8. Opiskelijoiden itsekontrollin ja hyvinvoinnin ulottuvuuksia kuvaavien summamuuttujien väliset korrelaatiot.

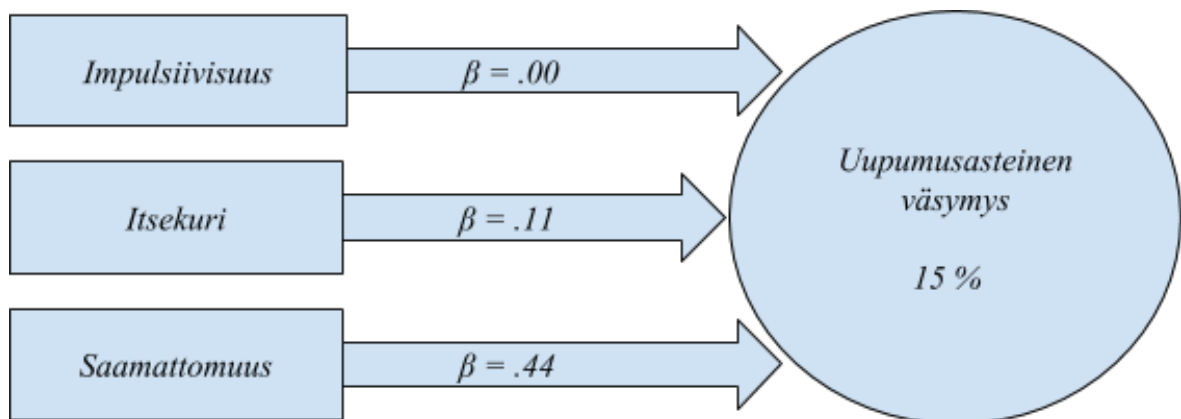
	1	2	3	4	5	6
1. Impulsiivisuus	1					
2. Itsekuri	-.39***	1				
3. Saamattomuus	.56***	-.56***	1			
4. Uupumusasteinen väsymys	.21***	-.14**	.38***	1		
5. Kyynisyys	.37***	-.21***	.57***	.39***	1	
6. Opiskeluinto	-.32***	.31***	-.53***	-.09	-.54***	1

Huom. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Korrelaatiotarkastelusta jatkettiin lineaariseen regressioanalyysiin, jonka avulla tutkittiin, miten itsekontrollin eri ulottuvuudet ennustavat tai selittävät opiskelijoiden hyvinvointia lukiossa. Selitettävinä muuttujina toimivat tutkimuksessa käytetyt hyvinvointimuuttujat: uupumusasteinen väsymys, kyynisyys ja opiskeluinto.

Itsekontrollin kolme ulottuvuutta, impulsiivisuus, itsekuri ja saamattomuus, selittivät yhteensä 15% uupumusasteisen väsymyksen vaihtelusta ($F(3,420) = 27.75$, $p < .001$). Opiskelijoiden itsekuri ($\beta = .11$, $p < .05$) ja saamattomuus ($\beta = .44$, $p < .001$) selittivät tilastollisesti merkitsevästi, positiivisesti opiskelijoiden uupumusasteista väsymystä. Malli (ks. kuvio 2) sopi aineistoon hyvin, mutta selitysosuus jäi melko vaatimattomaksi ($R^2 = .15$). Itsekuri ja houkutusten vastustaminen sekä toisaalta saamattomuus (eli laiskuus,

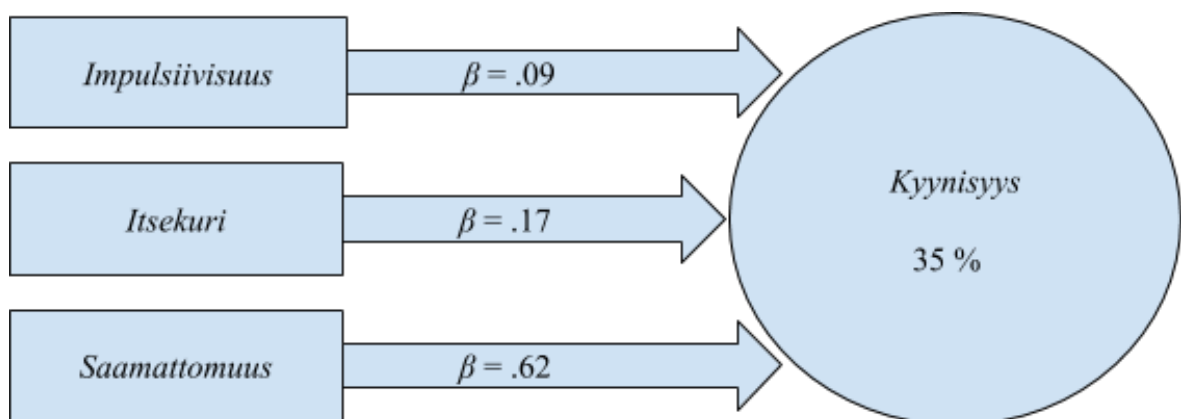
vaikeus keskittyä opiskeluun, huonojen tapojen muuttaminen) opiskelussa selittivät opiskelijan kokemaa uupumusasteista väsymystä.



Kuvio 2. Uupumusasteista väsymystä selittäneet tekijät, beta-arvot ja mallin selitysosuus ($N = 424$).

Impulsiivisuus, itsekuri ja saamattomuus selittivät ($R^2 = .35$) yhteensä 35% opiskelijan kyynisyydestä ($F(3,420) = 75.88, p < .001$) opiskelua kohtaan. Mallissa (ks. kuvio 3) parhaiten kyynisyyttä selitti saamattomuus ($\beta = .62, p < .001$) ja sitten itsekuri ($\beta = .17, p < .001$). Impulsiivisuus ei selittänyt kyynisyyttä tilastollisesti merkitsevästi ($p = .070$).

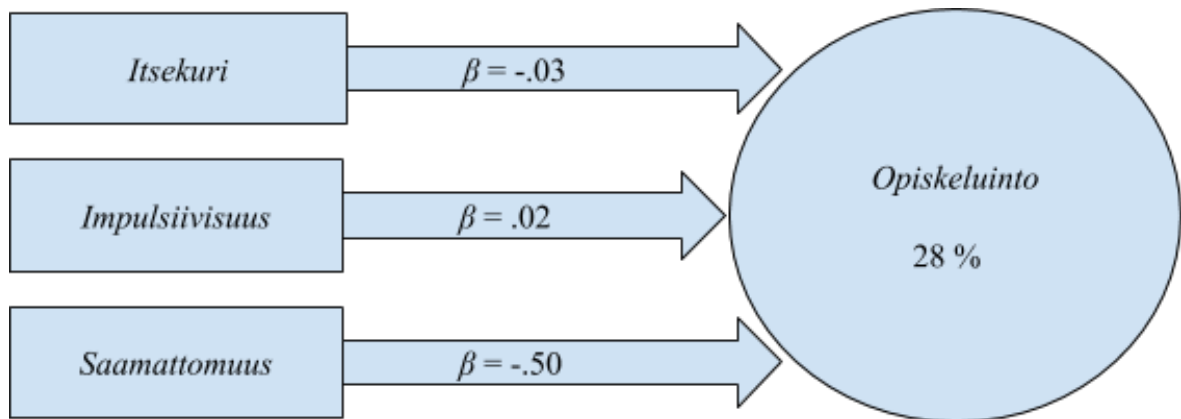
Kaikissa selittäväissä tekijöissä oli positiivinen painokerroin.



Kuvio 3. Opiskeluun liittyvää kyynisyyttä selittäneet tekijät, beta-arvot ja mallin selitysosuus ($N = 424$).

Itsekontrollin ulottuvuuksia; impulsiivisuutta, itsekuria ja saamattomuutta käytettiin myös ennustamaan opiskeluintoa. Muodostettu regressiomalli (ks. kuvio 4) sopi aineistoon hyvin ($F(3,420) = 54.37, p < .001$) ja sen selitysosuus oli noin 28% muuttujan opiskeluinto vaihtelusta. Parhaiten ja tilastollisesti merkitsevästi opiskeluun liittyvää intoa selitti negatiivisesti saamattomuus ($\beta = -.50, p < .001$) eli mitä vähemmän opiskelija kokee

saamattomuutta, niin sitä enemmän hänellä on opiskeluun liittyvää intoa. Itsekuri ($p = .636$) tai impulsiivisuus ($p = .505$) eivät selittäneet opiskeluintoa tilastollisesti merkitsevästi.



Kuvio 4. Opiskeluintoa parhaiten selittäneet tekijät, beta-arvot ja mallin selitysosuus ($N = 424$).

Huomionarvoista regressiomalleissa oli se, että selitettäessä uupumusasteista väsymystä ja kyynisyyttä, itsekuri sai regressioanalyysissä positiivisen painokertoimen, vaikka sen korrelaatio oli negatiivinen sekä uupumusasteiseen väsymyksen että kyynisyyden kanssa. Tämä saattaisi selittyä niin sanotulla supressioefektillä (engl. suppression effect) (MacKinnon, Krull & Lockwood, 2000). Pareittain tehtyjen regressioanalyysien vertailussa huomattiin, että itsekurin beta on ensin negatiivinen ja muuttuu positiiviseksi vasta, kun saamattomuus lisätään regressiomalliin. Näyttää siltä, että kyseessä on vain (tutkimusmenetelmästä johtuva) artefakti, jonka myötä saamattomuuden lisääminen regressiomalliin vähensi impulsiivisuuden efektiä sekä uupumusasteisen väsymyksen että kyynisyyden selittäjänä. Kuitenkin tulokset osoittavat selvästi, että riippuvista muuttujista saamattomuus selitti parhaiten opiskelu-uupumusta ja vähäinen saamattomuus taas selitti parhaiten opiskeluintoa. Saamattomuuden luotettavuutta selittäjänä lisää myös tulosten yhdensuuntaisuus korrelaatioanalyysistä saatujen tulosten kanssa.

7. POHDINTA

Tämä tutkimus antoi arvokasta lisätietoa lukiolaisen hyvinvointia ja erityisesti itsekontrollia mittaavan kyselyn sekä itsekontrollimittarin toimivuudesta suomalaisessa lukiokontekstissa. Itsekontrollin ja hyvinvoinnin mittareiden rakenteiden tarkastelujen avulla voidaan paremmin tavoittaa tutkittavien ilmiöiden eri ulottuvuuksia, yhteyksiä ja selittäviä tekijöitä spesifissä kontekstissa (urheilulukiot).

7.1 Tulosten yhteenveto

Itsekontrollista nousi esiin kahden tyypillisen itsekontrolliulottuvuuden (itsekuri ja impulsiivisuus) lisäksi myös saamattomuuden ulottuvuus, joka nousi tässä tutkimuksessa merkittäväksi opiskeluun liittyvän hyvinvoinnin selittäjäksi. Tulosten perusteella tytöt raportoivat matalampaa itsekuria ja korkeampaa uupumusasteista väsymystä kuin pojat. Urheilulinjalla opiskelevat kokivat yleislinjalaisia vähemmän saamattomuutta ja opiskeluun liittyvää kyynisyyttä. Muissa itsekontrollin ja hyvinvoinnin ulottuvuuksissa ei ollut sukupuolen tai opiskelulinjan perusteella tilastollisesti merkitseviä eroja. Uupumusasteista väsymystä ja opiskeluun liittyvää kyynisyyttä selitti itsekontrollin ulottuvuuksista parhaiten saamattomuus ja opiskeluun liittyvää intoa selitti ainoana muuttujana vähäinen saamattomuus.

7.1.1 Urheilulukiossa opiskelevan lukiolaisen itsekontrolli ja hyvinvointi

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli tarkastella, millaisia itsekontrollin ja hyvinvoinnin ulottuvuuksia voidaan tunnistaa urheilulukiossa opiskelevilta opiskelijoilta. Analyysin tulokset antavat tukea itsekontrollimittarista tehdyille aiemmille tutkimuksille (mm. Ferrari ym., 2009; Maloney ym., 2012; De Ridder ym., 2011), jossa itsekontrollille on löydetty tyypillisesti kaksi ulottuvuutta. Toisaalta itsekontrollille on löydetty aiemmissa tutkimuksissa myös neljä tai jopa viisi eri ulottuvuutta (Bernecker ym., 2018; Duckworth & Kern, 2011). Tässä tutkimuksessa ja aineistossa nousi esiin kahden niin sanotun tyypillisemmän ulottuvuuden, itsekurin ja impulsiivisuuden lisäksi myös kolmas faktori, saamattomuus. Itsekuri on hyvin vastaava konstruktio kuin esimerkiksi yleinen itsekuri (Ferrari ym., 2009) tai itsehillintä (Maloney ym., 2012) ja se viittaa ihmisen kykyyn hallita itseään ja vastustaa välittömiä houkutuksia tahdonvoimaisesti. Impulsiivisuus taas itsekontrollin ulottuvuutena viittaa ihmisen taipumukseen käyttäytyä impulsiivisesti välittömien ärsykkeiden jälkeen. Impulsiivinen käyttäytyminen on usein spontaania

hauskuuden ja välittömän mielihyvän etsimistä välittämättä seurauksista tai ajattelematta mahdollisia muita vaihtoehtoja (Ferrari ym., 2009; Maloney ym., 2012).

Itsekontrollin kolmantena ulottuvuutena saamattomuus heijastelee aikaansaamattomuutta yleisesti ja vähäistä tunnollisuutta persoonallisuuspiirteenä. Vastaava saamattomuuden ulottuvuus mainitaan De Ridderin ja Gillebaartin (2017) tutkimuksessa ulottuvuutena, joka ei itsekurin tavoin korosta impulssien hillitsemistä ja joka on yhteydessä tavoitteiden saavuttamiseen suuntautuvaan toimintaan. Saamattomuus (engl. indolence) ei ole täysin sama asia kuin aikaansaamattomuus (engl. procrastination), joka on enemmänkin jonkun asian tekemisen (esim. tenttiin lukemisen tai gradun kirjoittamisen) toistuvaa lykkäämistä ja viivyttelyä. Käsitteenä saamattomuus on lähimpänä vähäistä tunnollisuutta (engl. conscientiousness), jota pidetään useiden tutkimusten mukaan yhtenä tärkeimpänä yksilön itsekontrollin osatekijänä (Bernecker ym., 2018; Duckworth & Kern, 2011).

Saamattomuutta on laiskuus opiskelussa, kyvyttömyyttä työskennellä tehokkaasti kohti pitkän tähtäimen tavoitteita sekä vaikeus keskittyä ja muuttaa huonoja tapoja.

Saamattomuus ja vähäinen tunnollisuus ilmenevät matalana itsekurina ja velvollisuuden tuntona, epäjärjestelmällisyytenä sekä vähäisenä kunnianhimonä (Lönnqvist, Verkasalo & Leikas, 2008). Aikaansaamattomuus ja vähäinen tunnollisuus ovat osittain päällekkäisiä tieteellisiä käsitteitä, joskin tunnollisuus on käsitteenä laajempi. Samalla tavoin saamattomuus kattaa laajemman kirjon toimintatapoja kuin aikaansaamattomuus (MacCann, Duckworth & Roberts, 2009).

Opiskelu-uupumuksesta löytyi aineiston perusteella kaksi selkeää ulottuvuutta, uupumusasteinen väsymys ja kyynisyys. Opiskelu-uupumukseen liittyvä kyynisyys on seurausta uupumusasteisesta väsymyksestä ja kyynisyys on defensiivinen tunne, jolla opiskelija etäännyttää itsensä kaikista opintoihin liittyvistä vaatimuksista, joihin hänellä ei ole enää voimia vastata (Salmela-Aro ym., 2009). Kolmas uupumuksen ulottuvuus, riittämättömyys ei noussut tässä aineistossa omaksi faktorikseen ja näin on käynyt myös aiemmassa tutkimuksessa (Purvanova & Muros, 2010). Uupumuksen osatekijät on alun perin muodostettu työuupumustutkimuksen avulla (Näätänen ym., 2003), joten tämänkin johdosta riittämättömyys ei välttämättä sovi yhtä hyvin koulukontekstiin kuin esimerkiksi työkontekstiin (Salmela-Aro ym., 2009). Joissakin tutkimuksissa riittämättömyyden tunne on myös latautunut käänteisenä osana opiskeluintoa (esim. Schaufeli ym., 2006). Parkerin ja Salmela-Aron (2011) mukaan uupumusasteinen väsymys ja kyynisyys yhdessä ennustavat riittämättömyyden tunteita opiskelukontekstissa.

Aineiston perusteella voidaan myös olettaa, että koska suurin osa vastaajista oli ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoita (yhteensä 91% vastaajista), niin uupumisprosessissa viimeisenä tulevia riittämättömyyden tunteita ei ollut kerennyt vielä muodostua. Riittämättömyyden tunteiden ajatellaan siis ilmaantuvan uupumusprosessin viimeisessä vaiheessa, jolloin uupumuksen ja kyynistymisen vaikutuksen myötä yksilö kadottaa omanarvontunteensa (Salmela-Aro ym., 2009). Tällä tavalla ajateltuna uupumusasteinen väsymys olisi opiskeluun liittyvän stressin ensimmäinen oire, jonka jälkeen yksilöt yrittävät ensin selviytyä väsymyksestä kehittämällä pikkuhiljaa kyynisen asenteen opiskelua kohtaan ja lopulta alkavat pitää itseään ja opiskelusuorituksiaan riittämättöminä.

7.1.2 Sukupuolen ja opiskelulinjan yhteys itsekontrolliin ja hyvinvointiin

Aineistossa oli hieman yllättävää, että pojat arvioivat itsekurinsa korkeammaksi kuin tytöt. Aiemman teorian mukaan voitiin nimittäin olettaa, että tytöillä olisi parempi itsekontrolli kuin pojilla (Duckworth ym., 2015; Else-Quest ym., 2006; Spinath, Eckert & Steinmayr, 2014). Toisaalta on myös useita tutkimuksia, joissa ei ole havaittu sukupuolieroja itsekontrollissa (mm. Wills ym., 2007). Tutkimuksessa havaittu pieni sukupuoliero voi kuitenkin osaltaan johtua siitä, että tytöt arvioivat itseään ja omia kykyjään usein kriittisemmin ja realistisemmin kuin pojat (ks. Niemivirta, 2004). Tässä aineistossa tytöillä ja pojilla ei ollut eroja itsekontrollin muissa ulottuvuuksissa, impulsiivisuudessa tai saamattomuudessa. Aiemman tutkimuksen mukaan esimerkiksi impulsiivisuudessa ei ole ollut sukupuolen mukaan huomattavia eroja (Hamilton, Sinha & Potenza, 2014). Kuitenkin tyttöjen ja poikien eroavaisuudet itsekontrollissa on aihe, jossa tarvitaan ehdottomasti lisätutkimusta ja sukupuolieroja olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin myös laadullisten menetelmien, kuten haastattelujen tai sanallisten arviointien avulla.

Tulosten perusteella lukiossa tytöillä oli poikia selkeästi enemmän uupumusasteista väsymystä ja tätä tukee laajalti myös aiempi tutkimuskirjallisuus (Hagquist, 2009; Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012; Walburg, 2014). Aineiston perusteella muissa hyvinvointimuuttujissa, opiskeluinnessa ja kyynisyydessä, ei ollut tilastollisesti merkitsevää sukupuolieroja. Voidaan kuitenkin todeta, että tutkimuksen otoksessa uupumuksen keskiarvot eivät ylipäättään nousseet erityisen korkeaksi eli uupumusasteisen väsymyksen keskiarvot olivat alle neljän (tytöt 3.88 - pojat 3.04 sekä yleislinja 3.83 -

urheilulinja 3.62) ja kyynisyyden keskiarvot olivat kolmen paikkeilla (tytöt 2.82 - pojat 3.02 sekä yleislinja 3.06 - urheilulinja 2.71) asteikolla 1-7.

Yllättävää oli se, että urheilun ja opiskelun yhdistämisen jännitteet tulivat esiin ehkäpä toisinpäin, mitä yleensä ajatellaan. Urheilulinjalla opiskelevat kokivat yleislinjalaisia vähemmän saamattomuutta ja opiskeluun liittyvää kyynisyyttä. Aineistossa urheilulinjalaisten voidaan ajatella kokevan siis enemmän pystyvyyttä ja merkityksellisyyttä opiskelussa. Tämä tukee aiempaa tutkimusta, jonka mukaan opiskelun ja urheilu-uran yhdistämisen aiheuttama lisääntynyt paine voi itse asiassa suojata nuoria herkässä kehitysvaiheessa stressiltä ja uupumukselta (Christensen & Sorensen, 2009). Urheilun myönteistä vaikutusta juuri uupumuksen kokemiseen sekä itsekontrollin vahvistumiseen tukee vahvasti myös Oatenin ja Chengin (2006) tutkimus, jonka mukaan pitkällä aikavälillä säännöllinen fyysinen harjoittelu ja itsekontrollia vaativien tehtävien harjoittelu (esim. ryhdin kehittäminen, ruokapäiväkirjan pitäminen, huonomman käden harjoittelu) kehittävät yksilön itsesäätelytaitoja (ks. Muraven & Baumeister, 2000). Aineistoni tukee vahvasti sitä ajatusta, että urheilupainotteinen opiskelu voi tukea opiskeluun liittyvää hyvinvointia, eikä aiheuta tavallista lukio-opiskelua enempää uupumusta ainakaan kahden ensimmäisen lukiovuoden aikana. Akateeminen ja urheilullinen tavoitteenasettelu voivat sopia keskenään hyvin yhteen (Ryba ym., 2016) ja itseasiassa urheilu voi vähentää stressiä ja antaa opiskeluun tarvittavaa hyvää vastapainoa.

7.1.3 Itsekontrolli lukiolaisten opiskelu-uupumuksen ja opiskeluinnon selittäjänä

Muuttujien korrelaatiot olivat odotettuja ja aiemman tutkimuksen mukaisia. Itsekontrollin ja hyvinvoinnin ulottuvuuksien välisiä korrelaatioita tarkasteltaessa, impulsiivisuus korreloi positiivisesti uupumusasteisen väsymyksen ja kyynisyyden kanssa sekä negatiivisesti opiskeluinnon kanssa. Itsekuri taas korreloi negatiivisesti uupumusasteisen väsymyksen ja kyynisyyden kanssa sekä positiivisesti opiskeluinnon kanssa. Saamattomuus korreloi positiivisesti uupumusasteisen väsymyksen ja kyynisyyden kanssa sekä negatiivisesti opiskeluinnon kanssa. Mitä enemmän opiskelija pitää itseään impulsiivisena ja kokee saamattomuutta, niin sitä enemmän hänellä on uupumusasteista väsymystä ja opiskeluun liittyvää kyynisyyttä. Saamattomuuden ja opiskeluinnon välinen negatiivinen yhteys oli looginen eli mitä vähemmän opiskelija kokee saamattomuutta, niin sitä enemmän hänellä on opiskeluintoa. Aineistossa itsekurilla ja opiskelu-uupumuksen ulottuvuuksilla oli negatiivinen korrelaatio ja tämä on linjassa Seibertin ja kollegoiden (2016) tutkimuksen kanssa, jossa todettiin, että ne yksilöt, jotka kokivat enemmän

opiskelu-uupumusta, kokivat myös alhaisempaa itsekontrollia. Opiskeluinto korreloi vahvasti myös negatiivisesti kyynisyyden kanssa eli opiskeluintoa kokeva opiskelija suhtautuu todennäköisesti hyvin (epäkyynisen) toiveikkaasti opiskeluun ja pitää opiskelua merkityksellisenä sekä kiinnostavana.

Tässä tutkimuksessa itsekuri ja erityisesti saamattomuus (eli laiskuus, vaikeus keskittyä opiskeluun, vaikeus muuttaa huonoja tapoja) selittivät eniten opiskelijan kokemaa uupumusasteista väsymystä. Tämä tulos korostaa lukiossa annettavan opinto-ohjauksen merkitystä ja mahdollisesti hyvien rutiinien ja itsesäätelystrategioiden merkitystä opiskelijan hyvinvoinnille (De Ridder & Gillebaart (2016). Itsekontrolli ei olisi tämän näkemyksen mukaan pelkästään ei-toivottujen impulssien estämistä vaan enemmänkin tavoitteiden aikaansaamista erilaisten rutiinien ja tapojen avulla. Itsekontrollin tavoitteita aikaansaava (initiaatio) ulottuvuus on De Ridderin ja Gillebaartin (2016) mukaan tärkein tekijä korkean itsekontrollin ja paremman hyvinvoinnin välisessä yhteydessä. Tässä tutkimuksessa tällaisena tekijänä voidaan pitää vähäistä saamattomuutta, joka selitti parhaiten opiskeluun liittyvää intoa. Itsekontrolliin liittyy vahvasti yksilön oma aloitteellisuus (engl. initiation) käynnistää tavoitteiden mukaista toimintaa, ja tämä aktiivisuus myös selittäisi itsekontrollin ja hyvinvoinnin välistä yhteyttä (De Ridder & Gillebaart, 2017).

Opiskeluun liittyvää kyynisyyttä selitti parhaiten saamattomuus eli laiskuus, vaikeus keskittyä opiskeluun ja asettaa pitkän tähtäimen tavoitteita sekä vaikeus muuttaa huonoja tapoja. Vähäinen kiinnostus ja kyyninen asenne opiskelua kohtaan ei yleensä muodostu heti opintojen alussa, vaan sen jälkeen, kun kohdataan vaikeuksia opiskelussa, opiskelumotivaatio laskee ja tullaan vähitellen saamattomaksi opiskelujen suhteen (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Uupumusasteista väsymystä ja kyynisyyttä selitti myös tilastollisesti merkitsevästi itsekuri, tosin selityksen (efektin) suunta vaihtui, kun saamattomuus lisättiin regressiomalliin. Ainoana tilastollisesti merkitsevästä muuttujana, saamattomuus selitti negatiivisesti opiskeluintoa. Kun yksilö kokee vähäistä saamattomuutta: hän on tunnollinen, ahkera ja pystyy keskittymään sekä toteuttamaan pitkän tähtäimen tavoitteita (De Ridder & Gillebaart, 2017). Näiden tekijöiden yhteys opiskeluun liittyvään innokkuuteen, uppoutumiseen ja opiskelun kokemiseen merkityksellisenä on hyvinkin looginen.

7.2 Tutkimuksen rajoitukset ja luotettavuus

Tutkimuksessa laadullisten menetelmien yhdistäminen kyselyn rinnalle olisi voinut tuoda syvällisempää ymmärrystä ilmiöistä. Uupumus ja innokkuus opiskelussa ja työssä eivät ole täysin stabiileja tiloja (Salmela-Aro ym., 2009) ja tarvittaisiinkin pitkittäistutkimusta hyödyntäviä tutkimusasetelmia, jotta voidaan tutkia paremmin muutoksia itsekontrollissa ja muutosten yhteyksiä yksilön hyvinvoinnin vaihteluun. Tutkimus hyödynsi poikittaistutkimuksena vain yhtä mittausajankohtaa, joten kausaalisuuspäätelmiä ei voida tehdä. Päiväkirjatyyppisen tutkimuksen avulla voitaisiin ehkä tavoittaa paremmin itsekontrollin ja hyvinvoinnin ilmiöiden dynaamisuus. Lisäksi tutkimus tehtiin suomalaisella aineistolla, joten yleistyskykyä tai vertaamista muihin maihin (esim. amerikkalaisiin aineistoihin) kannattaa tehdä varoen.

Tutkimuksen luotettavuuden arviointiin liittyvät käsitteet reliabiliteetti ja valideetti, joista ensimmäinen liittyy tutkimuksen toistettavuuteen ja jälkimmäinen tarkastelee mittaako tutkimus todellisuudessa sitä, mitä on tarkoitus mitata (Metsämuuronen, 2006). Tutkimus tehtiin vastaajien itsearviointeihin ja kokemuksiin pohjautuen, jolloin vastauksiin saattaa vaikuttaa erilaiset vastaustaipumukset. Tutkimuksen reliabiliteettia voi myös heikentää kerätyn tiedon pinnallisuus, sillä tutkimuksessa käytettiin suurelta osin strukturoituja kysymyksiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009), eikä vastaajilla ollut tilaa perustella vastauksiaan tarkemmin. Myös vastaajien tapa vastata kyselyyn tutkijoita miellyttävällä, sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla (Hirsjärvi ym., 2009) voi heikentää reliabiliteettia, vaikkakin kyselylomakkeessa painotettiin tietojen luottamuksellisuutta.

Kyselylomaketta arvioitaessa, mittareiden reliabiliteetit voivat kärsiä Likert-asteikollisista vastausskaaloista. Käytetyt asteikot olivat seitsemänportaisia ja keskimäinen vastaus ei tällöin varsinaisesti ota kantaa suuntaan eikä toiseen. Vastaajat ovat saattaneet vältellä ääripäiden vastauksia tai vastata neutraalisti vastausskaalan keskeltä. Tutkimuksen reliabiliteettia lisää kuitenkin se, että Likert-asteikkojen skaalat olivat laajoja lisäten vastausten varianssia (Metsämuuronen, 2006). Tässä tutkimuksessa käytettiin pääsääntöisesti aikaisemmissa tutkimuksissa käytettyjä, testattuja ja kontekstiin soveltuvia muuttujia. Itsekontrollin mittari Brief Self-Control Scale (BSCS) on kansainvälisesti erittäin käytetty mittari mittaamaan itsekontrollia ja se on myös osoittautunut reliabiliteetiltaan hyväksi mittariksi useissa tutkimuksissa (Lindner ym., 2015). Mittarissa on käytetty sekä negatiivisia että positiivisia väittämiä yksilön itsekontrollista. Opiskeluun liittyvää hyvinvointia mittaavat mittarit (opiskelu-uupumus, opiskeluinto) rakennettiin

aiempien tutkimusten ja teorioiden pohjalta (Salmela-Aro & Näätänen, 2005; Salmela-Aro & Upadaya, 2012). Sekä opiskelu-uupumus- että opiskeluintomittarit olivat mitattu yksisuuntaisilla väittämillä. Hyvinvointia mittaavien mittarien luotettavuuden lisäämiseksi, niiden kannattaisi sisältää sekä negatiivisia että positiivisia väittämiä. Tällä myös varmistettaisiin ilmiön todellinen luonne, koska yhdensuuntaisilla väittämillä on taipumus ryhmittyä faktoreiksi (Doty & Glick, 1998). Faktorianalyysien perusteella rakennetuille summamuuttujille laskettiin Cronbachin alfa-kertoimen arvot ja ne olivat kaikkien summamuuttujien osalta yli .70, saavuttaen yleisesti hyväksytyn reliabiliteetin arvon.

Tutkimuksen sisäinen validiteetti tarkoittaa tutkimuksen omaa luotettavuutta, esimerkiksi sitä ovatko tutkimuksen käsitteet oikeita ja onko mittarit muodostettu oikein (Metsämuuronen, 2006). Opiskelijoiden itsekontrolliin ja opiskeluun liittyvän hyvinvoinnin tutkimiseen valitut mittarit ja analyysitavat ovat perustellusti operationalisoituja. Tässä tutkimuksessa mittarit käyttäytyivät suurilta osin vastaavasti kuin aiemmassa tutkimuksessa, tosin itsekontrollista on yleensä aiemmassa tutkimuksessa löytynyt vain kaksi faktoria (Lindner ym., 2015), mutta tässä tutkimuksessa nousi esiin myös kolmas, saamattomuuden ulottuvuus. Opiskelu-uupumuksesta löytyi aineiston perusteella kaksi faktoria (uupumusasteinen väsymys ja riittämättömyys), toisaalta muissakaan tutkimuksissa ei ole aina löydetty kolmatta, riittämättömyyden faktoria (Purvanova & Muros, 2010; Schaufeli ym., 2006). Sisältövaliditeetin näkökulmasta usean indikaattorin käyttö edesauttaa sitä, että tutkimuksen kohteena oleva teoreettisen käsitteen sisältö tulee operationalisoitua kattavasti, kun taas reliabiliteetin näkökulmasta usean mittarin käyttö pienentää satunnaisten mittausvirheen tulosta (Ketokivi, 2009).

Tutkimuksessa käytettiin lineaarista regressioanalyysia metodilla Enter, jossa ennustemuuttujat liitetään malliin yhtä aikaa ja niiden merkitsevyys ilmoitetaan vain siltä osin kuin ne selittävät riippuvan muuttujan muutosta (muiden muuttujien lisäksi). Enter-mallissa pitäisi olla vähintään 15 tapausta ennustemuuttujaa kohden. Regressioanalyysin luotettavuutta tutkittiin diagnostisella tarkastelulla selityksasteiden ja regressiokertoimien tietojen avulla. Mallien selityksasteet nousevat harvoin yli 20 prosentin monimutkaisissa ilmiöissä (Ketokivi, 2009). Ihmistieteellisissä tutkimuksissa yleensä käy niin, että loppujen lopuksi itse ilmiöstä pystytään selittämään vain osa ja valtaosa ilmiöstä jää selittämättä. Tämä johtuu useimmiten siitä, että kaikkia ilmiöön vaikuttavia tekijöitä ei ole huomioitu muuttujina ja yksinkertainen lineaarinen mallinnus ei löydä yhteyttä ilmiön ja muuttujien välillä (Metsämuuronen, 2006). Tutkimuksen regressiomallien selityksasteita voidaan pitää

hyvinä kyynisyyden ($R^2 = 35 \%$) ja opiskeluinnon ($R^2 = 28 \%$) osalta, kun taas uupumusasteisen väsymyksen selitysosuus jäi pieneksi ($R^2 = 15 \%$).

Regressioanalyysin tuloksia tulkittaessa on kiinnitettävä huomio myös mahdolliseen multikollineaarisuuteen eli siihen, että selittävät muuttujat eivät ole liian voimakkaassa yhteydessä toisiinsa vaikuttaen vääristävästi syntyvään malliin (Nummenmaa, 2010). Kuten tuloksissa todettiin, itsekuri sai regressiomalleissa positiivisen painokertoimen, vaikka sen korrelaatio oli negatiivinen sekä uupumusasteiseen väsymyksen että kyynisyyden kanssa. Tämä saattaisi selittyä niin sanotulla supressioefektillä (engl. suppression effect), tutkimusmenetelmästä johtuvasta artefaktista ja/tai muuttujien multikollineaarisuudella (MacKinnon, Krull & Lockwood, 2000). Toisaalta muuttujien multikollineaarisuutta tutkittiin multippelikorrelaation neliöllä ja mikäli sen arvo olisi ollut lähellä arvoa 1, muuttujat olisivat korreloineet keskenään voimakkaasti ja jos arvo olisi ollut tasan 1, kyse olisi singulaarisuudesta, jolloin muuttujat olisivat osia jostakin isommasta kokonaisuudesta eli esimerkiksi kahdesta muuttujasta tehdystä summamuuttujasta (Metsämuuronen, 2006). Myös mallien toleranssiarvot ja toleranssin vastaluvut, VIF-arvot tarkistettiin. Kollineaarisuus katsotaan ongelmalliseksi ja mallia tulee muuttaa, jos toleranssi on pienempi kuin .10 ja VIF:n suuret arvot (> 2) viittaisivat multikollineaarisuuteen (Nummenmaa, 2010). Tässä tutkimuksessa saadut toleranssiarvot olivat riittävän korkeita (välillä .55 - .68) ja VIF-arvot olivat pienempiä kuin 2 (välillä 1.47-1.81), näin ollen nämä arvot kertoivat, että tutkimuksen regressiomalleissa ei ole liikaa multikollineaarisuutta.

7.3 Mahdollisia jatkotutkimusaiheita

Lukiossa opiskelun ja urheilun yhdistämiseen liittyviä tutkimuksia oli Suomessa tehty yllättävän vähän aloittaessani keräämään aineistoa, mutta tähän tutkimusaukkoon on vastattu tämän jälkeen erityisesti Jyväskylän yliopistossa tehdyissä tutkimuksissa (ks. Ryba ym., 2016; Sorkkila ym., 2017; Sorkkila ym., 2018). Näissä tutkimuksissa havaittiin uupumuksen olevan hyvinkin kontekstisidonnaista eli urheilu-uupumuksesta kärsivä opiskelija ei automaattisesti kärsi samalla myös opiskelu-uupumuksesta. Kuitenkin erityisesti opiskelu-uupumus saattoi siirtyä lukio-opintojen aikana myös muille elämänalueille, kuten urheilun puolelle (Sorkkila, 2018). Sorkkilan, Aunolan ja Ryban (2017) mukaan vaikka suurin osa urheilevista opiskelijoista voi hyvin ensimmäisen lukiovuoden alussa, niin kuitenkin melkein kolmannes kärsii lievestä urheilu-uupumuksen

oireista. Tulevaisuudessa urheilulukioissa tulisi mitata samanaikaisesti uupumusta sekä urheilussa että opiskelussa ja hyödyntäen erilaisia tutkimusmenetelmiä.

Itsekontrollin ja itsesääätelytaitojen opettaminen tulisi ottaa tarkemmin huomioon erityisesti lukion opinto-ohjauksessa, koska nuoruusikä on yksilön kognitiiviselle kehitykselle tärkeä ajanjakso; itselle merkityksellisten tavoitteiden ja valintojen priorisointikykyä voidaan pitää keskeisenä hyvän itsekontrollin ominaisuutena (Briki, 2018). Sorkkila (2018) ehdottaakin, että urheilulukiossa tulisi olla urheileville opiskelijoille kurssi, jossa opetettaisiin ajankäyttöä ja stressin hallintaa. Opiskelukontekstissa tarvitaan lisää tutkimusta yksilön itsesääätelytaitojen ja tavoitteiden asettelun merkityksestä, etenkin kun seuraavassa lukiouudistuksessa (LOPS 2021) on tarkoitus edistää lukiolaisten hyvinvointia ja laaja-alaista osaamista. Opetushallitus (2018) on määritellyt hyvinvointiosaamisen yhtenä tärkeänä osa-alueena lukiolaisen laaja-alaisessa osaamisessa. Sorkkilan (2018) mukaan erityisesti oppimistavoitteet (eikä suoritustavoitteet) suojaavat nuoria sekä opiskelussa että urheiluympäristössä kyynistymiseltä ja rittämättömyyden kokemuksilta (ks. Tuominen-Soini ym., 2012). Uusimman motivaatiotutkimuksen mukaan korkea itsekontrolli olisi myös positiivisesti yhteydessä sisäiseen, itsestä lähtevään motivaatioon, joka on riippumaton palkkioista tai rangaistusten välttämisestä (Converse, Juarez & Hennecke, 2018). Oppimistavoitteiden ja itsekontrollin ulottuvuuksien välisen yhteyden tutkiminen olisi mielenkiintoista, ja voitaisiin olettaa, että selkeät ja realistiset oppimistavoitteet ehkäisevät myös saamattomuutta.

Tutkimukset korostavat yksilön itsesäätelyn positiivisia vaikutuksia hyvinvointiin, suoriutumiseen ja käyttäytymiseen (Baumeister & Vohs 2007; Tagney ym., 2004). Itsesääätelykykyä ei tulisi nähdä synnynnäisenä ja stabiilina ominaisuutena, vaan psykologisena yksilöllisenä resurssina, joka kehittyy harjoittelun, kehityksen ja ympäristön ärsykkeiden myötä (Bronson 2000). Yhtenä jatkotutkimusaiheena olisikin seurata yksilön itsekontrollin muutoksia pitkittäistutkimuksen ja kyselyjen ohella myös laadullisen analyysin (esim. haastattelut tai päiväkirjat) avulla. Mielenkiintoista olisi myös suorittaa toiminnallinen interventio itsekontrollin ja itsesääätelytaitojen vahvistamiseksi esimerkiksi niille oppilaille, joilla on vaikeuksia itsekontrollin kanssa. Esimerkiksi Uudessa-Seelannissa tutkittiin kohorttitutkimuksen (Moffitt ym., 2011) avulla millä tavoin yli tuhannen tutkittavan yksilön itsekontrolli vaihtelee yksilön eri ikävuosina (3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 18, 21, 26 ja 32-vuotiaana) ja huomattiin, että huono itsekontrolli nuoruudessa sekä siitä johtuneet huonot valinnat ennustivat kielteisiä seurauksia aikuisiällä. Tästä johtuen

tutkijat suosittelivatkin itsekontrollin kehittämiseksi tehtäviä interventioita jo lapsuusiässä, mutta etenkin 15- ja 18-vuotiaana (Moffitt ym., 2011).

Useissa itsekontrollia koskevissa tutkimuksissa (Bronson, 2000; Seibert ym., 2016) suositellaankin sitä, että tulevaisuudessa yhdisteltäisiin erilaisia tutkimusmenetelmiä, jotka ottaisivat huomioon itsekontrollin fysiologisen, neurologisen, kognitiivisen, emotionaalisen ja sosiaalisen puolen. Olisi erittäin hedelmällistä suorittaa kyselyjen ja laadullisen tutkimuksen ohella myös laboratoriokokeita, joissa mitattaisiin yksilön itsekontrollia fyysisten ja erityisesti kognitiivisten tehtävien suorittamisessa, sillä joidenkin tutkimusten mukaan ihmisten yksilölliset eroavaisuudet toiminnanohjauksessa (engl. executive functioning) selittävät myös eroja itsekontrollissa (Seibert ym., 2016). Tärkeää olisi saada myös lisätietoa esimerkiksi aivokuvantamismenetelmien avulla, miten itsekontrollia vaativat tehtävät aktivoivat aivojen eri osia ja erityisesti etuotsalohkoa. Näiden kokonaisvaltaisten tutkimusten avulla voitaisiin kehittää toiminnallisia interventioita itsekontrollin kehittämiseksi ja harjoittelemiseksi.

Yksilön korkea itsekontrolli ja hyvät itsesäätelytaidot estävät yksilöä kokemasta tavoitteita häiritseviä houkutuksia johtuen esimerkiksi yksilön elämänhallinnasta, proaktiivisista strategioista ja hyvistä rutiineista (De Ridder ym., 2012). De Ridderin ja Gillebaartin (2017) mukaan itsekontrollin ja hyvinvoinnin yhteys tarkoittaisi sitä, että yksilöt, joilla on korkea itsekontrolli tarvitsevat vähemmän käyttäytymisen säätelyä, koska he turvautuvat heille hyödyllisiin rutiineihin. Myös Gallanin ja Duckworthin (2015) mukaan itsekontrollin ja tavoitteellisen käyttäytymisen säätelyn yhteydessä hyödylliset rutiinit voivat toimia mediaattorina eli muovaavana tekijänä kohti terveellisempää käyttäytymistä. Voisiko itsekontrollin ja hyvinvoinnin välinen yhteys olla siis enemmänkin seurausta hyödyllisistä rutiineista, eikä niinkään käyttäytymisen onnistunutta säätelyä ja hillintää? Lukio-opiskelijoiden rutiinien ja opiskelustrategioiden tutkiminen itsekontrollimittariston ohella voisi olla myöskin hyvä jatkotutkimusaihe.

8. JOHTOPÄÄTÖKSET

Hyvinvoinnin ja itsekontrollin yhteyttä on tutkittu kansainvälisesti paljon, mutta Suomessa itsekontrolliin liittyvää tutkimusta on vähän. Opiskeluun liittyvää hyvinvointia ja erityisesti opiskelu-uupumusta on taas tutkittu paljon Euroopassa ja erityisesti Pohjoismaissa (Walburg, 2014), sekä urheilun ja lukio-opintojen yhdistämisestä tehdyt tutkimukset Suomessa ovat herättäneet kansainvälisesti huomiota laajuudellaan (Ryba ym., 2016; Sorkkila ym., 2017). Myös itsekontrollitutkimuksessa on nähty tutkimuksen ja kehityksen myötä tarvetta määritellä uudestaan itsekontrolli moniulotteisena ilmiönä (Gillebaart, 2018). Tämä tutkimus tarjoaa mielenkiintoisen lisän paitsi urheilulukiotutkimukseen, mutta myös itsekontrollitutkimukseen, tarkastelemalla itsekontrollin yhteyksiä nimenomaan opiskeluun liittyvään hyvinvointiin suomalaisessa kontekstissa ja vielä erityisesti juuri urheilulukioilaisten kohderyhmässä.

Tässä tutkimuksessa nostettiin esiin itsekontrollin merkitys urheilulukioilaisten opiskeluun liittyvässä hyvinvoinnissa. Itsekontrollia pidetään yhtenä tärkeimpänä terveellisen elämäntavan ja hyvinvoinnin ennustajista (De Ridder ym., 2012; Kuhnle, Hofer & Kilian, 2012). Tutkimus vahvisti näkemystä, jonka mukaan itsekontrolli ei ole pelkästään pyrkimystä hillitsemään itseään houkutuksia vastaan, eikä välittömien impulssien vastustaminen tarkoita automaattisesti hyvää itsekontrollia, vaan itsekontrollilla on myös tavoitteita aikaansaava ulottuvuus (De Ridder ym., 2011). Itsekontrollin ulottuvuuksista saamattomuus selitti tässä tutkimuksessa parhaiten lukio-opiskelijan kokemaa uupumusasteista väsymystä opiskelussa ja vähäinen saamattomuus taas opiskeluintoa. Itsekontrollia ei tällöin nähdä pelkästään stabiilina rajallisena resurssina, vaan moniulotteisena kokonaisuutena, joka vaihtelee tilanteittain muun muassa yksilöllä saatavien resurssien, motivaation ja tavoitteiden mukaan (Converse ym., 2018; Inzlicht & Schmeichel, 2012). Uusimpien tutkimusten mukaan itsekontrollin mekanismit vaihtelevat myös riippuen siitä, millaiseen tarkoitukseen itsekontrollia käytetään (Briki, 2018).

Elämme 2010-luvun lopulla yhteiskunnassa, jossa nuorten vapaa-aika ja sosiaalinen ympäristö tarjoavat nuorille runsaasti erilaisia houkutuksia ja impulsseja, joita nuoren pitää yrittää hallita. Itsekontrollia pidetään nuoruusiässä kriittisenä tekijänä, jonka avulla nuori voi hallita useita eri tavoitteita silloinkin, kun tarjolla olevat resurssit ja ympäristön asettamat vaatimukset eivät kohtaa (Kuhnle ym., 2012). Urheilulukioissa tarvitaan spesifiä tietoa urheilun ja opiskelun yhdistämisen vaikutuksista ja siitä, miten nuoria voidaan auttaa

itsekontrollissa, hyvien rutiinien ja tavoitteiden asettamisessa sekä ajankäytön ja oman jaksamisen hallinnassa. Oppilaitoksissa olisi hyvä sopia opiskelu-uupumuksen ehkäisemisestä ja tunnistamisesta nuorten auttamiseksi sekä opiskeluintoa tukevista toimenpiteistä moniammatillisesti. Uupuneet opiskelijat tarvitsevat turvaverkkoja, ja erityisesti kun kyseessä on tavoitteellisesti urheileva opiskelija, niin oppilaitoksen, kodin ja urheiluseuran välisen keskusteluyhteyden toimivuus on erittäin tärkeää (Sorkkila, 2018).

Tämä tutkimus antaa tukea sille ajatukselle, että tavoitteellinen urheilu ei ole pois opiskelusta, vaan jopa päinvastoin. Urheilu ja opiskelu voivat ensinnäkin täydentää toisiaan antamalla hyvää vastapainoa (Lally & Kerr, 2005; Ryba ym.) sekä toiseksi urheilu ja liikunta voivat parhaimmillaan toimia nuoren hyvinvointia sekä kehitystä suojaavana tekijänä (Christensen & Sorensen, 2009). Tutkimus haastaa jonkin verran aiempaa kaksoisuraan liittyvää tutkimusta, jonka mukaan opiskelun ja urheilun yhdistämisessä menestys jommallakummalla osa-alueella tulisi aina toisen, joko opiskelun tai urheilun kustannuksella. Nuoruus on ajanjakso, jossa yksilön kehitys ja hyvinvointi ei välttämättä etene johdonmukaisesti vaan vaihtelee tilanteittain. Stressiä ja uupumusta kokee varmasti jokainen lukiolainen jossain vaiheessa eri tilanteissa lukion aikana, oli kyseessä sitten tavoitteellisesti urheileva nuori tai ei, mutta tärkein kysymys taitaakin olla, kykeneekö lukiolainen kontrolloimaan itseään ja hyvinvointiaan sekä hallitsemaan vaihtelevia tilanteita.

LÄHTEET

Airas, L. (2014). *Urheilijan kaksoisura: urheilu-uran yhdistäminen korkeakouluopintoihin*. Aikuiskasvatustieteen kandidaatin tutkielma. Itä-Suomen yliopisto, Kasvatustieteen ja psykologian laitos.

Baumeister, R. F. (2002). Yielding to Temptation: Self-Control Failure, Impulsive Purchasing, and Consumer Behavior. *Journal of Consumer Research* 28(4), 670-676.

Baumeister, R. F. & Alquist, J. L. (2009). Is there a downside to good self-control? *Self and Identity*, 8, 115–130.

Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M. & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1252–1265.

Baumeister, R. F., DeWall, C. N., Ciarocco, N. J. & Twenge, J. M. (2005). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(4), 589-604.

Baumeister, R. F. & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, 7, 1–15.

Baumeister, R. F., Heatherton, T. F., & Tice, D. M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.

Baumeister, R. F. & Vohs, K. (2007). Self-regulation, ego depletion, and motivation. *Social and Personality Psychology Compass*, 1(1), 1–14

Baumeister, R. F., Vohs, K. D. & Tice, D. M. (2007). The strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science* 16(6), 351-355.

Bernecker, K., Job, V. & Hofmann, W. (2018). Experience, Resistance, and Enactment of Desires: Differential Relationships With Trait Measures Predicting Self-Control. *Journal of Research in Personality*, 76, 92-101.

Bianchi, R., Schonfeld, I. S. & Laurent, E. (2015). Burnout-depression overlap: a review. *Clinical Psychology Review*, 36, 28-41.

Briki, W. (2018). Trait self-control: Why people with a higher approach (avoidance) temperament can experience higher (lower) subjective wellbeing. *Personality and Individual Differences* 125, 62-67.

Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. New York: Guilford Press.

Carter, E. C., & McCullough, M. E. (2014). Publication bias and the limited strength model of self-control: Has the evidence for ego depletion been overestimated? *Frontiers in Psychology*, 5(823), 1–11.

Carver, C. S. (2004). Negative affects deriving from the behavioral approach system. *Emotion*, 4, 3–22.

Christensen, M. K. & Sorensen, J. K. (2009). Sport or school? Dreams and dilemmas for talented young Danish football players. *European Physical Education Review*, 15, 115–133.

Converse, B., Juarez, L. & Hennecke, M. (2018). Self-control and the reasons behind our goals. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Cosh, S. & Tully, P. J. (2014). “All I have to do is pass”: A discursive analysis of student athletes’ talk about prioritising sport to the detriment of education to overcome stressors encountered in combining elite sport and tertiary education. *Psychology of Sport and Exercise*, 15, 180–189.

De Ridder, D. T. D., De Boer, B. J., Lugtig, P., Bakker, A. B., & Van Hooft, E. A. J. (2011). Not doing bad things is not equivalent to doing the right thing: Distinguishing between inhibitory and initiatory self-control. *Personality and Individual Differences*, 50, 1006–1011.

De Ridder, D. T. D. & Gillebaart, M. (2017) Lessons learned from trait self-control in well-being: making the case for routines and initiation as important components of trait self-control. *Health Psychology Review*, 11(1), 89-99.

De Ridder, D. T. D., Lensvelt-Mulders, G., Finkenauer, C., Stok, M., & Baumeister, R. F. (2012). Taking stock of self-control: A meta-analysis of how trait self-control relates to a wide range of behaviors. *Personality and Social Psychology Review*, 16, 76–99.

DeWall, C. N., Gilman, R., Sharif, V., Carboni, I., & Rice, K. G. (2012). Left out, sluggardly, and blue: Low self-control mediates the relationship between ostracism and depression. *Personality and Individual Differences*, 53(7), 832-837.

Doty, D. & Glick, W. (1998). Common methods bias: Does common methods variance really bias results? *Organizational Research Methods*, 1(4), 374–406.

Duckworth, A. L. & Kern, M. L. (2011). A meta-analysis of the convergent validity of self-control measures. *Journal of Research in Personality*, 45, 259–268.

Duckworth, A. L. & Seligman, M. E. P. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16, 939–944.

Duckworth, A. L. & Shulman, E. P., Mastronarde, A. J., Patrick, S. D., Zhang, J. & Druckman, J. (2015). Will not want: Self-control rather than motivation explains the female advantage in report card grades. *Learning and Individual Differences*, 39, 13-23.

Eccles, J. & Roeser, R. (2009). Schools, academic motivation, and stage environment fit. Teoksessa R. Lerner & L. Steinberg (toim.), *Handbook of adolescent psychology – Volume 1: Individual bases of adolescent development* (s. 404-434). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Eiland L. & Romeo, RD. (2013). Stress and the developing adolescent brain: literature review. *Neuroscience*, 249, 161–71.

Else-Quest, N. M., Hyde, J. S., Goldsmith, H. H. & Van Hulle, C. A. (2006). Gender differences in temperament: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 132(1), 33-72.

Ferrari, J. R., Stevens, E. B., & Jason, L. A. (2009). The relationship of self-control and abstinence maintenance: An exploratory analysis of self-regulation. *Journal of Groups in Addiction & Recovery*, 4, 32–41.

Freud, S. (1930). *Ahdistava kulttuurimme. (Das Unbehagen in der Kultur)*. Suomentanut Erkki Puranen. Helsinki: Weilin + Göös, 1972.

Fuhrmann D, Knoll L, & Blakemore S. (2015). Adolescence as a sensitive period of brain development. *Trends in Cognitive Sciences*, 19, 558–566.

Gillebaart, M. (2018). The 'operational' definition of self-control. *Frontiers in Psychology*, 9.

Gottfredson, M. R., & Hirschi, T. (1990). *A general theory of crime*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Gray J.A. (1970). The psychophysiological basis of introversion-extraversion. *Behaviour Research and Therapy*, 8(3), 249-266.

Gustafsson, H., DeFreese, J.D. & Madigan, D. (2017). Athlete burnout: review and recommendations. *Current Opinion in Psychology*, 16, 109-113.

Hagger, M. S., Wood, C., Stiff, C. & Chatzisarantis, N. L. (2010). Ego depletion and the strength model of self-control: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136, 495–525.

Hagquist, C. (2009). Psychosomatic health problems among adolescents in Sweden – are the time trends gender related? *European Journal of Public Health*, 19, 331–336.

Hamilton, R., Sinha, R. & Potenza, M. N. (2014). Self-reported impulsivity, but not behavioral approach or inhibition, mediates the relationship between stress and self-control. *Addictive Behaviors*, 39(11), 1557-1564.

- Hill, A. P., Hall, H. K., & Appleton, P. R. (2010). Perfectionism and athlete burnout in junior elite athletes: The mediating role of coping tendencies. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 23(4), 415-430.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Tammi.
- Hofer, M., Kuhnle, C., Kilian, B., & Fries, S. (2012). Cognitive ability and personality variables as predictors of school grades and test scores in adolescents. *Learning and Instruction*, 22(5), 368-375.
- Hofmann, W., Baumeister, R. F., Förster, G., & Vohs, K. D. (2012). Everyday temptations: An experience sampling study of desire, conflict, and self-control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 1318–1335.
- Hofmann, W., Luhmann, M., Fischer, R. R., Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2014). Yes, but are they happy? Effects of trait self-control on affective well-being and life satisfaction. *Journal of Personality*, 82, 265–277.
- Inzlicht, M., & Schmeichel, B. J. (2012). What is ego-depletion? Toward a mechanistic revision of the resource model of self-control. *Perspectives on Psychological Science*, 7, 450–463.
- Jowett, G. E., Hill, A. P., Hall, H. K. & Curran, T. (2016). Perfectionism, burnout and engagement in youth sport: The mediating role of basic psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise* 24, 18–26.
- Kantomaa, M., Tammelin, T., Ebeling, H., & Taanila, A. (2010). Liikunnan yhteys nuorten tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöihin, koettuun terveyteen ja koulumenestykseen. *Liikunta ja tiede*, 47(6), 30-37.
- Ketokivi, M. (2009). *Tilastollinen päättely ja tieteellinen argumentointi*. Helsinki: Gaudeamus.

- Kuhnle, C., Hofer, M. & Kilian, B. (2011). The relationship of self-control, procrastination, motivational interference and regret with school grades and life balance. *Journal of Childhood and Adolescence Research*, 6(1), 31-44.
- Lally, P. S. & Kerr, G. A. (2005). The career planning, athletic identity, and student role identity of intercollegiate student athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, 275–285.
- Lemyre, P. N., Hall, H. K., & Roberts, G. C. (2008). A social cognitive approach to burnout in elite athletes. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 18(2), 221-234.
- Lindner, C., Nagy, G., & Retelsdorf, J. (2015). The dimensionality of the Brief Self-Control Scale—An evaluation of unidimensional and multidimensional applications. *Personality and Individual Differences*, 86, 465-473.
- Lönnqvist, J-E., Verkasalo, M. & Leikas, S. (2008). Viiden suuren persoonallisuusfaktorin 10, 60, ja 300 osion julkiset mittarit. *Psykologia*. 43(5), 328-341.
- MacCann, C., Duckworth, A. L., & Roberts, R. D. (2009). Empirical identification of the major facets of conscientiousness. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 451-458.
- MacKinnon, D., P., Krull, J., L. & Lockwood, C., M. (2000). Equivalence of the Mediation, Confounding and Suppression Effect. *Prevention Science*, 1(4).
- Maloney, P. M., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2012). The multi-factor structure of the brief self-control scale: discriminant validity of restraint and impulsivity. *Journal of Research in Personality*, 46, 111-115.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C. & F.J. Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: tutkijalaitos*. (3. laitos, 2. korjattu painos). Jyväskylä: Gummerus.

Metsä-Tokila, T. (2001). *Koulussa ja kentällä - vertaileva tutkimus huipulle tähtäävän urheilun ja koulutuksen yhdistämisestä*. Turun yliopisto. Koulutussosiologian tutkimuskeskuksen raportti 55. Turku: Painosalama OY.

Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Raskoff Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204-218.

Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H. L., Houts, R., Poulton, R., Roberts, B. W., Ross, S., Sears, M. R., Thomson, M. & Caspi, A. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108, 2693–2698.

Muraven, M. & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? *Psychological Bulletin*, 126(2), 247-259.

Muraven, M., Shmueli, D. & Burkley, E. (2006). Conserving self control strength. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 524-537.

Niemivirta, M. (2004). *Tyttöjen ja poikien väliset erot oppimismotivaatiossa. Koulu – sukupuoli – oppimistulokset*. Helsinki: Opetushallitus, 42–53.

Nummenmaa, L. (2010). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. (2. painos). Hämeenlinna: Tammi.

Näätänen, P., Aro, A., Matthiesen, S. & Salmela-Aro, K. (2003). *Bergen Burnout Indicator 15*. Helsinki: Edita.

Oaten, M., & Cheng, K. (2006). Longitudinal gains in self-regulation from regular physical exercise. *British Journal of Health Psychology*, 11, 717-733.

Opetushallitus. (2018). *Yhteenveto lukion opetussuunnitelman perusteiden kehittämistarpeista*. Opetushallituksen verkkokysely lukioille / elokuu 2018.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2015). *Eriyisen koulutustehtävän asemaa lukiokoulutuksessa koskeva selvitys*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2015:9.

Park, S., Lavallee, D., & Tod, D. (2013). Athletes' career transition out of sport: A systematic review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 6, 22–53.

Parker, P. D. & Salmela-Aro, K. (2011). Developmental processes in school burnout: A comparison of major developmental models. *Learning and Individual Differences*. 21(2), 244-248.

Purvanova, R. K. & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 168-185.

Ryba, T. V., Aunola, K., Kalaja, S., Selänne, H., Ronkainen, N. J., & Nurmi, J.-E. (2016). A new perspective on adolescent athletes' transition into upper secondary school: A longitudinal mixed methods study protocol. *Cogent Psychology* 3(1).

Ryba, T. V., Stambulova, N. B., Selänne, H., Aunola, K. & Nurmi, J. E. (2017). “Sport has always been the first for me” but “I spend all my time doing schoolwork”. *Psychology of Sport and Exercise*, 33, 131-140.

Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving - school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 337–349.

Salmela-Aro, K. (2018). Kouluinto ja koulu-uupumus. Teoksessa K. Salmela-Aro (toim.), *Motivaatio ja oppiminen* (s. 25-47). PS-kustannus.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory (SBI): Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57

Salmela-Aro, K. & Näätänen, P. (2005). *BBI-10 Koulu-uupumusmittari (School Burnout Inventory)*. Helsinki: Edita.

Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(10), 1316–1327.

Salmela-Aro, K., & Tuominen-Soini, H. (2013). Koulu-uupumuksesta innostukseen? Teoksessa J. Reivinen, & L. Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen* (s. 242-254). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 929–939.

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2012). The schoolwork Engagement Inventory: Energy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28(1), 60–67.

Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 137-151.

Schaufeli, W., Bakker, A., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716.

Schaufeli, W. B., Martinez, I., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481.

Schmeichel, B. J., & Baumeister, R. F. (2004). Self-regulatory strength. Teoksessa R. F. Baumeister & K. D. Vohs (toim.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* (s. 84-98). New York, NY, US: Guilford Press.

Seibert, G., May, R., Fitzgerald, M. & Fincham, F. (2016). Understanding school burnout: Does self-control matter? *Learning and Individual Differences*, 49, 120-127.

Smith, R. E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology*, 8(1), 36-50.

Sorkkila, M. (2018). Development of sport and school burnout among Finnish student-athletes across the first year of upper secondary school: Different methodological perspectives. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 617.

Sorkkila, M., Aunola, K., & Ryba, T. V. (2017). A person-oriented approach to sport and school burnout in adolescent student-athletes: The role of individual and parental expectations. *Psychology of Sport and Exercise*, 28, 58-67.

Sorkkila, M., Aunola, K., Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Ryba, T. V. (2018). The co-developmental dynamic of sport and school burnout among student-athletes: the role of achievement goals. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 28, 1731-1742.

Sorkkila, M., Ryba, T. V., Aunola, K., Selänne, H. & Salmela-Aro, K. (2017). Sport burnout inventory – Dual career form for student-athletes: Assessing validity and reliability in a Finnish sample of adolescent athletes. *Journal of Sport and Health Science*.

Sorkkila, M., Ryba, T. V., Selänne, H., & Aunola, K. (2018). Development of school and sport burnout among adolescent student-athletes: A longitudinal mixed methods study. *Journal of Research on Adolescence*.

Spear, L. P. (2010). *The Brain, Its Development, and the Neuroscience of Adolescence: The Behavioral Neuroscience of Adolescence*. New York: W. W. Norton.

Spinath, B., Eckert, C. & Steinmayr, R. (2014). Gender differences in school success: What are the roles of students' intelligence, personality and motivation? *Educational Research*, 56, 230-243.

Stambulova, N. B., & Wylleman, P. (2015). Dual career development and transitions. *Psychology of Sport and Exercise*, 21, 1–3.

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Sturm, J. E., Feltz, D. L. & Gilso, T. A. (2011). A comparison of athlete and student identity for Division I and Division III athletes. *Journal of Sport Behavior*, 34(3), 295-306.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-324.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics: Pearson new international edition*. (6. painos). Boston: Pearson.
- THL. (2017). *Kouluterveyskysely*. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos.
<https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/kouluterveyskysely>.
 Luettu 23.11.2018.
- Tice, D.M., Baumeister, R.F., Shmueli, D., & Muraven, M. (2007). Restoring the self: Positive affect helps improve self-regulation following ego depletion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 379–384.
- Tsukayama E., Toomey S.L., Faith M.S., & Duckworth A.L. (2010). Self-control protects against overweight status in the transition from childhood to adolescences. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 164, 631–635.
- Tuominen-Soini, H. (2013). Opiskelumotivaation ja hyvinvoinnin yhteydet sekä kehitys nuoruudessa. *Kasvatus*, 44, 555–561.
- Tuominen-Soini, H., & Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50, 649–662.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 290–305.

Upadaya, K. & Salmela-Aro, K. (2013). Engagement with studies and work: Trajectories from postcomprehensive school education to higher education and work. *Emerging Adulthood, 1*, 247-257.

Vanttaja, M., Tähtinen, J., Zacheus, T., & Koski, P. (2017). *Liikkumattomuuden jäljillä. Pitkittäistutkimus vähän liikuntaa harrastavien nuorten liikuntasuhteesta ja liikunta-aktiivisuuden muutoksista*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 115.

Vasalampi, K., Salmela-Aro, K. & Nurmi, J.-E. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist, 14*, 332-341.

Vohs, K. D. & Faber, R. J. (2007). Spent resources: Self-regulatory resource availability affects impulse buying. *Journal of Consumer Research, 33*(4), 537-547.

Walburg, V. (2014). Burnout among high school students: A literature review. *Children and Youth Services Review, 42*, 28-33.

Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23.

Wills T. A. & Dishion T. J. (2004). Temperament and adolescent substance use: A transactional analysis of emerging self-control. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*, 69-81.

Wills T. A., Isasi C. R., Mendoza, D. & Ainette, M. G. (2007). Self-control constructs related to measures of dietary intake and physical activity in adolescents. *Journal of Adolescence Health, 41*(6), 551-558.

Yrjölä, K. (2011). *Dual Career–Huippu-urheilun ja koulutuksen yhdistämisen vaikeudet sekä hyvät käytännöt talviurheilussa*. Opinnäytetyö. Rovaniemen ammattikorkeakoulu.